



WP2: Dezvoltare

*D2.1 Cadrul pentru
Școli Prospere*

Lider: IHU



Co-funded by
the European Union

Informații despre proiect

Titlul proiectului:	Școli prospere – o abordare sistemică, la nivelul întregii școli a sănătății mintale și a stării de bine
Acronimul proiectului:	Școli Prospere
Numărul proiectului:	101196057
Proiect:	P1 – Regional Directorate of Primary & Secondary Education of Epirus (PDPDEI)
Parteneri de proiect:	P2 – IHU (International Hellenic University) P3 – IoD (Institute of Development) P4 – CARDET (Center for the Advancement of Research and Development in Educational Technology) P5 – CUPIT (Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București – Centrul Universitar Pitești) P6 – IȘJ ARGEȘ (INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN ARGEȘ ROMANIA) P7 – UNIMIB (University of Milano-Bicocca) P8 – D.P.E.W.T (Directorate of Primary Education of Western Thessaloniki)

Informații despre document

Titlul documentului	D2.1 Cadrul pentru “Școli Prospere”
Autorul documentului	Anastasia Vatou, Lila Kosyvaki, Eri Zachopoulou, Vasilis Grammatikopoulos, Chiara Fiscione, Guido Veronese, Georgeta Chirleşan, Cristina Dumitru, Marina Besi, Ioannis Krommydas, Charikleia Gouveli
Versiune	Final
Data	02/10/2025

Vă rugăm să citați această publicație ca:

“Vatou, A., Kosyvaki, L., Zachopoulou, E., Fiscione, C., Veronese ... & Grammatikopoulos, V. (2025). D1.1 Research report on mental health and well-being education. Thriving Schools – A Systemic, Whole School Approach to Mental Health and Well-being (Project No. 101196057). EU Report.”

Această publicație este licențiată sub licența Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License ([CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)).



Cuprins

<i>Rezumat</i>	4
Introducere	5
<i>Terminologie cheie</i>	7
Organizarea prezentului raport	8
Partea 1. Sănătatea mintală și starea de bine în școli	9
1. Sănătatea mintală și starea de bine în școli – O abordare la nivelul întregii școli	9
<i>1.1 Introducere în programele de sănătate mintală și stare de bine</i>	9
2. Starea de bine a profesorului	10
<i>2.1. Ce este starea de bine a profesorului?</i>	10
<i>2.2. Rolul semnificativ al stării de bine a profesorilor</i>	11
3. Starea de bine a elevilor	12
<i>3.1. Ce este starea de bine a elevilor?</i>	12
<i>3.2. Rolul semnificativ al stării de bine a elevilor</i>	13
4. Introducere în Psihologia Pozitivă	14
<i>4.1. Abordarea Psihologiei Pozitive despre starea de bine a profesorului și elevului</i>	14
<i>4.2. Intervenții ale Psihologiei Pozitive pentru starea de bine a profesorului și elevului</i>	15
5. Introducere în modelul PERMA	16
5.1 Emoții pozitive	17
Profesori	18
Elevi	21
5.2 Implicare	24
Profesori	25
Elevi	27
5.3 Relații pozitive	29
Profesori	30
Elevi	33
5.4 Sens	35
Profesori	35
Elevi	38
5.5 Realizări	39
Profesori	40

Elevi	41
Partea 2. Învățarea socială și emoțională (SEL) și sprijinul comportamentului pozitiv la nivel de școală (SWPBS)	43
1. Învățarea socială și emoțională (SEL) și sprijinul comportamentului pozitiv la nivelul de școală (SWPBS) – O abordare la nivelul întregii școli	43
1.1 <i>Introducere în curricula SEL și SWPBS</i>	46
2. Cadrul SWPBS	46
2.1 <i>Filozofie și scop comun</i>	48
2.2 <i>Leadership</i>	50
2.3 <i>Clarificarea comportamentului așteptat</i>	53
2.4 <i>Predarea comportamentului așteptat</i>	55
2.5 <i>Încurajarea comportamentului așteptat</i>	57
2.6 <i>Descurajarea comportamentului inadecvat</i>	61
2.7 <i>Monitorizarea și evaluarea continuă</i>	65
2.8 <i>Instruirea, dezvoltarea și sprijinirea personalului</i>	69
Partea 3 De la PERMA la practică: Adaptarea elementelor SWPBS în Cadrul pentru Școli Prospere	74
3.1 <i>Adaptarea elementelor de sprijin pentru comportamentul pozitiv la nivel de școală (SWPBS) pentru implementarea PERMA</i>	74
3.1.1 <i>Exemplu integrativ de PERMA + SWPBS în acțiune</i>	75
Referințe	77
Anexe	84
Anexa 1. Eșantion de matrice pentru regulile programului și ale comportamentelor așteptate	84
Anexa 2. Exemplu de poster vizual – Comportament așteptat: Fii un ascultător activ	85
Anexa 3. Șablon de plan de lecție (abilitate socială – faza de achiziție)	86
Anexa 4. Șablon de plan de lecție (abilitate socială – fază de întreținere)	89
Anexa 5. Plan de lecție (Rutină)	91
Anexa 6. Program de predare	92

Rezumat

Proiectul Școli Prospere: *o abordare sistemică a sănătății mintale și a stării de bine* (numărul proiectului: 101196057) stabilește un cadru cuprinzător pentru a aborda provocările urgente ale sănătății mintale, stării de bine și dezvoltării socio-emoționale în școlile europene. Bazat pe psihologia pozitivă și educația pozitivă, cadrul integrează modelul PERMA (emoții pozitive, implicare, relații pozitive, sens, realizări) cu abordări la nivelul întregii școli (WSA) și sprijin pentru comportamentul pozitiv la nivel de școală (SWPBS) pentru a promova prosperitatea atât în rândul profesorilor, cât și al elevilor.

Raportul subliniază că școlile nu sunt doar instituții academice, ci și medii centrale pentru promovarea stării de bine psihologice și sociale. Starea de bine a profesorilor, starea de bine a elevilor și climatul școlar pozitiv sunt factori interdependenți care influențează semnificativ rezultatele educaționale, reziliența și echitatea. Dovezile arată că atunci când educatorii și elevii prosperă emoțional și social, demonstrează o motivație mai mare, relații îmbunătățite, o rezistență mai puternică și o performanță academică îmbunătățită.

Partea 1 a cadrului oferă o bază teoretică și științifică pentru sănătatea mintală și starea de bine în școli. Introduce constructe cheie, cum ar fi starea de bine a profesorilor și elevilor, explorează rolul psihologiei pozitive și detaliază aplicarea modelului PERMA. Fiecare pilon al PERMA este descris prin definiții, fundamente teoretice și activități practice atât pentru profesori, cât și pentru elevi, oferind școlilor o abordare structurată, bazată pe dovezi pentru a încorpora starea de bine în practica de zi cu zi.

Partea 2 se concentrează pe învățarea socială și emoțională (SEL) și sprijinul comportamentului pozitiv la nivel de școală (SWPBS). Acesta prezintă o abordare sistemică, preventivă pentru construirea unor medii școlare incluzive și de susținere. Componentele cheie includ clarificarea și predarea comportamentelor așteptate, încurajarea acțiunilor pozitive, descurajarea comportamentelor inadecvate prin strategii constructive și asigurarea monitorizării continue și a dezvoltării profesionale. Cadrul subliniază cum comportamentul și competențele socio-emoționale trebuie predate în mod explicit, consolidate în mod consecvent și susținute de implicarea activă a directorilor școlari, a personalului, a familiilor și a antrenorilor externi.

Partea 3 face legătura între teorie și practică prin integrarea modelului PERMA de bunăstare cu elemente selectate ale cadrului de Sprijin pentru Comportament Pozitiv la Nivel de Școală (SWPBS). Aceasta prezintă modul în care școlile pot transpune principiile PERMA - Emoții Pozitive, Implicare, Relații pozitive, Sens și Realizări - în rutine zilnice, politici și practici din sala de clasă prin intermediul instrumentelor SWPBS.

Cadrul pentru Școli Prospere reprezintă un model inovator, sistemic, cu valoare adăugată europeană. Acesta se bazează pe inițiativele anterioare Erasmus+ (de exemplu, SWPBS, PROMEHS, ProW) și se aliază la prioritățile UE, cum ar fi *Recomandarea Consiliului privind căile către succesul școlar și Orientările CE (2024) privind starea de bine și sănătatea mintală în școală*.

Introducere

Proiectul *Școli prospere* a fost dezvoltat ca răspuns la îngrijorarea crescândă cu privire la scăderea nivelului de sănătate mintală și stare de bine în rândul elevilor și profesorilor din întreaga Europă. Dovezile recente evidențiază o nevoie urgentă de abordări sistemice care să abordeze dimensiunile emoționale, psihologice și sociale ale educației alături de rezultatele academice (OCDE, 2023; Comisia Europeană, 2024). Școlile sunt din ce în ce mai recunoscute ca medii cheie nu numai pentru învățare, ci și pentru promovarea rezilienței, a abilităților socio-emoționale și a sentimentului de apartenență.

Acest livrabil (D2.1) prezintă *Cadrul pentru Școli Prospere*, care integrează principiile din **psihologia pozitivă**, **educația pozitivă** și **abordările la nivelul întregii școli (WSA)** cu modelul **de sprijin pentru comportamentul pozitiv la nivel de școală (SWPBS)**. În centrul cadrului se află modelul PERMA al lui Seligman – Emoții pozitive, Implicare, Relații pozitive, Sens și Realizări – care oferă atât o bază științifică, cât și strategii practice pentru a promova prosperitatea în cadrul comunității școlare. Prin încorporarea acestor elemente în practica zilnică, școlile pot crea medii care îmbunătățesc starea de bine a profesorilor și a elevilor deopotrivă.

Cadrul se bazează pe mai mult de un deceniu de cercetare și experimentare prin inițiative europene precum PROMEHS, ProW, SWPBS și Learning to Be. Acesta abordează trei domenii interconectate: (a) starea de bine a profesorilor, (b) starea de bine a elevilor și (c) climatul întregii școli. În acest sens, acesta răspunde direct priorităților politice ale UE, inclusiv *Recomandarea Consiliului privind căile către succesul școlar și viziunea privind Spațiul european al educației*, care pun accentul pe echitate, incluziune și stare de bine considerate condiții prealabile pentru o educație de calitate.

Cadrul pentru Școli Prospere este un model inovator, sistemic, care integrează trei abordări cheie: psihologie pozitivă (în special modelul PERMA), învățare socială și emoțională (SEL) și sprijin pentru comportament pozitiv la nivel de școală (SWPBS). Deși fiecare cadru are propriul obiectiv, acestea sunt concepute pentru a lucra împreună pentru a crea o abordare coerentă, la nivelul întregii școli, a sănătății mintale și a stării de bine (Diagrama 1).

- **PERMA** este un model de stare de bine și prosperitate individuală. Oferă "ce" stării de bine concentrându-se pe cele cinci elemente principale: **Emoții pozitive, Implicare, Relații pozitive, Sens și Realizări**.
- **Învățarea socială și emoțională (SEL)** oferă "cum", echipând elevii cu abilitățile de care au nevoie pentru a atinge obiectivele PERMA. SEL se concentrează pe construirea de competențe precum conștientizarea de sine, reglarea emoțiilor, empatia și abilitățile sociale. De exemplu, pilonul PERMA al Relațiilor este susținut direct de competența SEL a abilităților de relaționare.
- **Sprijinul pentru comportament pozitiv la nivel de școală (SWPBS)** oferă "sistemul" care face ca celelalte două cadre să fie durabile. Creează un mediu școlar proactiv, preventiv și consecvent, în care comportamentele pozitive și abilitățile SEL pot fi predate, practicate și consolidate în mod explicit. SWPBS stabilește structurile și rutinele ("**regulile**" și "**sistemele**") care permit SEL și PERMA să fie aplicate în mod consecvent în întreaga comunitate școlară.

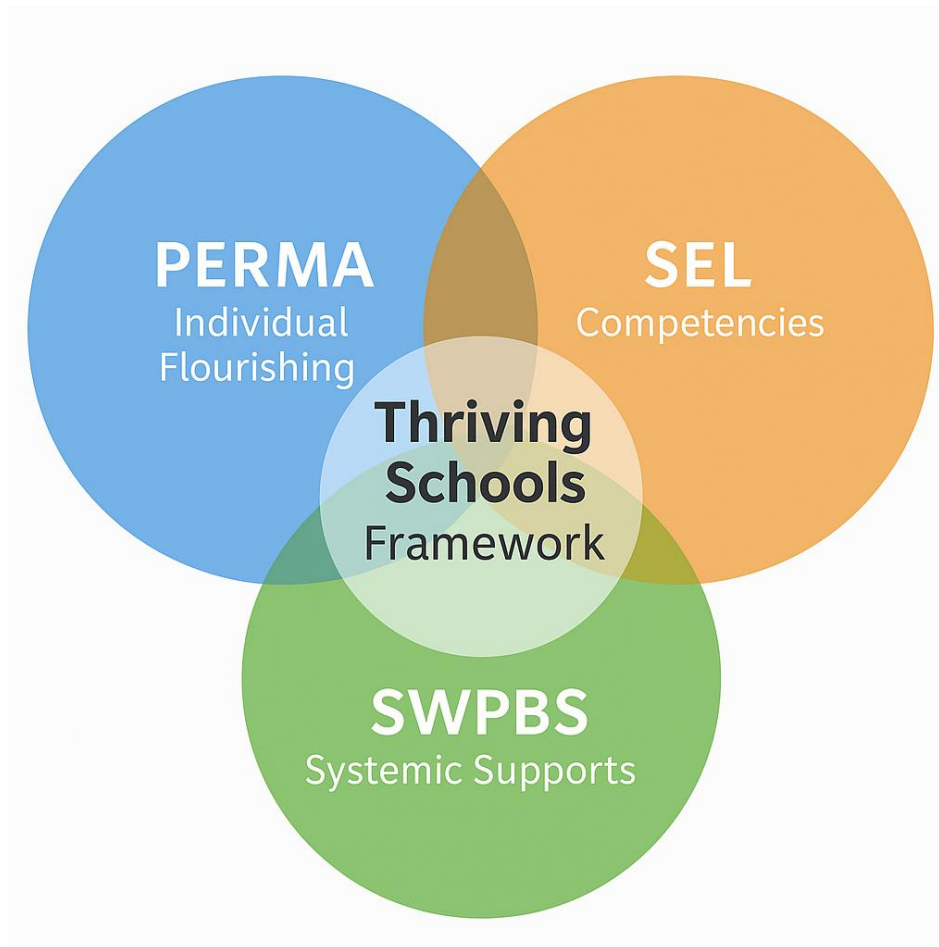


Diagrama 1: Integrarea PERMA, SEL și SWPBS în *Cadrul Școlilor Prospere*.

Scopul acestui raport este dublu: în primul rând, de a oferi o justificare teoretică și bazată pe dovezi pentru promovarea stării de bine și a învățării socio-emoționale în școli; și în al doilea rând, de a prezenta instrumente practice, intervenții și mecanisme de monitorizare care vor ghida implementarea. Livrabilul este structurat în două părți principale, cu instrumente integrate de monitorizare și evaluare:

Sănătatea mintală și starea de bine în școli – o prezentare generală a stării de bine a profesorilor și elevilor, psihologia pozitivă și modelul PERMA, cu activități sugerate pentru integrarea în viața școlară.

Învățarea socială și emoțională (SEL) și SWPBS – o abordare sistemică a predării, consolidării și susținerii comportamentelor pozitive, susținută de leadership, monitorizare și dezvoltare profesională.

Partea a 3-a , demonstrează modul în care PERMA oferă viziunea pentru prosperitate, în timp ce SWPBS asigură implementarea sa consecventă și sustenabilă în întregul mediu școlar.

Prin combinarea teoriei, practicii și evaluării, *Cadrul pentru Școli Prospere* oferă școlilor un model inovator, holistic și durabil pentru a promova sănătatea mintală și starea de bine a tuturor membrilor comunității școlare - profesori, elevi, personal și familii.

Terminologie cheie

Termen	Definiție
Well-being	Un concept multidimensional care include aspecte emoționale, psihologice, sociale și fizice. În școli, se referă la profesorii și elevii care se simt în siguranță, sprijiniți, implicați și capabili să prospere.
Starea de bine profesorului	Calitatea vieții profesionale și personale a profesorilor modelată de volumul de muncă, resurse, relații și sprijin. Include satisfacția la locul de muncă, reziliența și autoeficacitatea, influențând retenția și rezultatele elevilor.
Starea de bine elevilor	Cum se simt, funcționează și interacționează elevii cu învățarea și colegii. Include siguranța emoțională, apartenența, autodeterminarea, reziliența și capacitatea de a gestiona stresul – văzute atât ca un drept, cât și ca o condiție pentru învățare.
Psihologie pozitivă	Studiul științific al punctelor forte și factorilor care permit indivizilor și comunităților să prospere, concentrându-se mai degrabă pe ‘a prospera’ decât pe aspecte deficitare.
Modelul PERMA	Un cadru pentru stare de bine (Seligman, 2011) format din cinci piloni: Emoții pozitive, Implicare, Relații pozitive, Sens și Realizări.
Abordarea la nivel de școală (WSA)	O strategie sistemică care încorporează starea de bine în curriculum, pedagogie, politici, leadership și implicarea familiei, implicând toți membrii comunității școlare.
Învățare socială și emoțională (SEL)	Procesul de dezvoltare a abilităților de conștientizare de sine, reglarea emoțiilor, empatie, relații și luarea responsabilă a deciziilor, esențiale pentru succesul academic și în viață.
Sprijin pentru comportamentul pozitiv la nivel de școală (SWPBS)	Un cadru bazat pe dovezi pentru promovarea comportamentelor pozitive și reducerea comportamentelor problematice în școală. Implementat la nivelurile universal, țintit și intensiv, folosind date pentru a ghida deciziile.
Campioni ai stării de bine	Echipe de bază din școli (profesori, lideri, părți interesate) susținute de instructori, responsabile pentru coordonarea și încorporarea cadrului pentru Școli Prospere.



Organizarea prezentului raport

Acest livrabil (D2.1) prezintă *Cadrul pentru Școli Prospere* ca un model cuprinzător și bazat pe dovezi pentru promovarea sănătății mintale, stării de bine și învățării socio-emoționale în școli. Raportul este structurat în două părți principale, fiecare abordând o dimensiune-cheie a cadrului și aplicarea acestuia. Partea 1 introduce fundalul teoretic despre sănătatea mintală și starea de bine în școli, cu accent pe starea de bine profesorilor și elevilor, psihologia pozitivă și modelul PERMA. Partea a 2-a prezintă integrarea învățării sociale și emoționale (SEL) și a sprijinului pentru comportamentul pozitiv la nivel de școală (SWPBS) într-o abordare a întregii școli, subliniind componentele cheie pentru implementare. Referințele și anexele cu resurse practice completează secțiunile principale. Partea a 3-a leagă teoria de practică integrând modelul PERMA de bunăstare cu elemente selectate ale cadrului de Sprijin pentru Comportament Pozitiv la Nivel de Școală (SWPBS). Referințele și anexele cu resurse practice completează secțiunile principale. Împreună, aceste secțiuni formează o resursă coerentă care leagă teoria, practica și evaluarea, sprijinind școlile, educatorii, factorii de decizie politică și cercetătorii în implementarea strategiilor durabile pentru a promova medii de învățare prospere.

Partea 1. Sănătatea mintală și starea de bine în școli

1. Sănătatea mintală și starea de bine în școli – O abordare la nivelul întregii școli

1.1 *Introducere în programele de sănătate mintală și stare de bine*

În ultimele două decenii, a existat o recunoaștere din ce în ce mai mare a faptului că școlile joacă un rol central nu numai în dezvoltarea academică a elevilor, ci și în starea de bine lor emoțională, psihologică și socială. Sănătatea mintală este văzută din ce în ce mai mult ca o componentă fundamentală a învățării, mai degrabă decât o problemă care trebuie abordată doar atunci când apar probleme. Prin urmare, multe sisteme de învățământ din Europa și din afara acesteia au început să includă sănătatea mintală și starea de bine direct în programele școlare.

Un curriculum școlar care promovează sănătatea mintală și starea de bine merge dincolo de simpla predare despre bolile mintale sau realizarea de evenimente ocazionale de conștientizare. Include oportunități sistematice pentru elevi de a dezvolta alfabetizarea emoțională, conștiința de sine, empatia, reziliența, abilitățile sociale și luarea deciziilor responsabile - competențe care sunt esențiale pentru învățarea pe tot parcursul vieții și participarea în societate. Acestea sunt componentele de bază a ceea ce este cunoscut sub numele de învățare socială și emoțională (SEL), un cadru care a fost studiat și implementat pe scară largă în diverse contexte școlare. Meta-analizele au arătat în mod constant că programele SEL universale pot îmbunătăți rezultatele academice ale elevilor, relațiile sociale, reglarea emoțională și rezultatele sănătății mintale (Cipriano et al., 2024; Institutul de Politici de Învățare, 2023).

Important este că experți precum Carmel Cefai au subliniat că starea de bine nu ar trebui tratată ca un "supliment" sau un subiect de sine stătător, ci mai degrabă ca o dimensiune integrată și intercurriculară a educației (Cefai et al., 2018). În raportul său NESET pentru Comisia Europeană, Cefai și colegii săi (2018) pledează pentru consolidarea educației sociale și emoționale (SEE) ca domeniu curricular de bază, cu timp dedicat, pedagogie structurată și formare a profesorilor. Modelul său încurajează școlile să predea starea de bine atât prin lecții dedicate, cât și prin interacțiuni de zi cu zi, climatul clasei și practici la nivelul întregii școli.

Acest lucru duce la cadrul mai larg al Abordării la Nivelul Întregii Școli (WSA), care recunoaște că promovarea sănătății mintale nu se referă doar la ceea ce se predă, ci și la modul în care abordarea este predată și la valorile, relațiile și mediul în care are loc învățarea. O Abordare la Nivel Întregii Școli implică toți membrii comunității școlare – elevi, profesori, directori de școli, personal nedidactic și familii – în crearea unui climat sigur, de susținere și incluziv care să promoveze starea de bine emoțională. Cercetări recente (Lekamge et al., 2025; Flitcroft et al., 2024) au arătat că acest tip de abordare sistemică poate duce la reduceri ale bullying-ului, agresivității și comportamentelor de risc și poate ajuta la construirea unui sentiment de apartenență și încredere care să sprijine atât sănătatea mintală, cât și învățarea.

O astfel de abordare include, de asemenea, atenție acordată stării de bine profesorilor, recunoscând că educatorii nu pot sprijini elevii în mod eficient dacă ei înșiși sunt copleșiți sau nesprijiniți. Școlile care investesc în starea de bine a personalului și în competența emoțională au mai multe șanse să creeze

condițiile pentru implementarea cu succes a curriculelor pentru starea de bine (Frazier & Doyle Fosco, 2024).

Prin urmare, integrarea sănătății mintale și a stării de bine în programa școlară nu este doar un răspuns la preocupările tot mai mari legate de stres, anxietate sau provocări comportamentale. Este o modalitate proactivă, bazată pe dovezi, de a sprijini dezvoltarea holistică a fiecărui copil și de a se asigura că școlile sunt locuri în care toți elevii – nu doar cei care prosperă deja – pot învăța, crește și prospera. Fie prin programe SEL, activități de consolidare a rezilienței sau strategii la nivel de școală, curriculumul devine un vehicul cheie pentru promovarea dezvoltării umane, a creșterii emoționale și a educației incluzive.

2. Starea de bine profesorului

2.1. Ce este starea de bine a profesorului?

Una dintre principalele provocări în cercetarea stării de bine profesorilor constă în absența unei definiții universal acceptate (Hascher & Waber, 2021). Starea de bine este în mod inerent multifacțată (McCallum et al., 2017), iar în cazul profesorilor, devine și mai complexă datorită dinamicii profesionale, organizaționale și relaționale unice care le modelează experiențele de zi cu zi. Acestea includ structura carierei didactice, stilurile de conducere a școlii, cerințele volumului de muncă și resursele disponibile, calitatea interacțiunilor sociale (de exemplu, cu părinții și elevii) și diverși factori situaționali, cum ar fi motivația elevilor (McCallum, 2021; Viac și Fraser, 2020).

Mai multe abordări conceptuale au fost aplicate în cercetarea educațională pentru a defini și evalua starea de bine. O perspectivă folosită în mod obișnuit este cea a *stării de bine subiective*, așa cum a fost formulată de Diener și colegii săi (1999), care cuprinde evaluările cognitive ale indivizilor și răspunsurile emoționale la circumstanțele vieții, adesea operaționalizate în termeni de satisfacție la locul de muncă și echilibru emoțional (de exemplu, Chan, 2009; Hung et al., 2016). Alte abordări orientate spre ocupație au vizat surprinderea naturii specifice a stării de bine la locul de muncă. Un exemplu cheie este modelul Job Demands-Resources (JD-R) (Bakker & Demerouti, 2007), care conceptualizează starea de bine ca rezultat al echilibrului dintre cerințele locului de muncă (de exemplu, volumul de muncă, tensiunea emoțională) și resursele locului de muncă (de exemplu, autonomie, sprijin), integrând atât experiențe pozitive (de exemplu, implicare), cât și negative (de exemplu, burnout).

Au apărut și eforturi de a defini starea de bine profesorilor în mod holistic. De exemplu, Aelterman et al. (2007) au propus un model integrat care evidențiază interacțiunea dintre factorii personali (de exemplu, nevoi, așteptări) și condițiile de mediu (de exemplu, clima școlară, sprijinul colegial). În mod similar, Viac și Fraser (2020) au dezvoltat un cadru cuprinzător care include patru dimensiuni: cognitiv (de exemplu, autoeficacitate), subiectiv (de exemplu, satisfacție), fizic/mental (de exemplu, simptome psihosomatice) și social (de exemplu, relații colegiale). Dintr-o perspectivă ocupațională multidimensională, Van Horn et al. (2004) au conceptualizat starea de bine în termeni de domenii afective, cognitive, profesionale, sociale și psihosomatice.

Având în vedere diversitatea perspectivelor și nevoia unui cadru integrativ, dar practic, care să ghideze proiectarea viitorului protocol experimental, acest proiect adoptă modelul PERMA al lui Seligman (2012) ca bază conceptuală. Cadru PERMA propus de Seligman (2012) definește starea de bine prin **cinci elemente de bază: Emoții pozitive, Implicare, Relații pozitive, Sens și Realizări**. Împreună, ele oferă o

structură fundamentată științific și aplicabilă practic pentru înțelegerea și promovarea stării de bine a profesorilor din educație.

2.2. Rolul semnificativ al stării de bine a profesorilor

Starea de bine profesorilor a devenit o preocupare din ce în ce mai mare pentru politici, cercetare și practică în ultimii ani, deoarece profesia didactică se numără în mod constant printre cele mai stresante ocupații. Rigorile zilnice, inclusiv interacțiunile umane intense, volumul mare de muncă, sprijinul insuficient, relațiile negative și comportamentele provocatoare ale elevilor, cresc susceptibilitatea profesorilor la probleme de sănătate mintală și nemulțumire profesională (McCallum et al., 2017; Michael et al., 2025; Skaalvik și Skaalvik, 2017). Eșecul de a aborda aceste provocări poate duce la neimplicare la locul de muncă, la reducerea eficienței și la rate ridicate privind fluctuația locului de muncă (Falecki & Mann, 2021; Hall-Kenyon et al., 2014).

Volumul tot mai mare de cercetări privind starea de bine profesorilor evidențiază impactul său potențial asupra rezultatelor educaționale pentru profesori, elevi și mediile mai largi - ale clasei și ale școlii. Sistemele educaționale sunt din ce în ce mai interesate de stările psihologice ale profesorilor, cum ar fi starea de bine, reziliența și autoeficacitatea, deoarece acești factori joacă un rol proactiv în menținerea retenției profesorilor și reducerea fluctuației locului de muncă (OCDE, 2019a). Pe lângă faptul că starea de bine a profesorilor este asociată cu implicarea și satisfacția la locul de muncă (Falecki și Mann, 2021), dovezi convingătoare sugerează că ar putea îmbunătăți practicile de instruire, contribuind astfel la îmbunătățirea rezultatelor elevilor și la o experiență educațională generală îmbogățită pentru elevi (Braun et al., 2020; Mennes et al., 2023). Studiile anterioare au susținut, de asemenea, că stările emoționale pozitive ale profesorilor pot favoriza interacțiuni mai sănătoase profesor-elev (Virtanen et al., 2019) și o gestionare mai eficientă a comportamentelor provocatoare ale elevilor (Jennings și Greenberg, 2009). De fapt, modelul de clasă prosocială al lui Jennings și Greenberg (2009) vede starea de bine profesorilor ca o componentă contextuală principală în clasă care ar putea afecta indirect rezultatele sociale, emoționale și academice ale elevilor prin mecanisme legate de procese, inclusiv relațiile profesor-elev, managementul eficient al clasei și implementarea eficientă a SEL. Afectul negativ al profesorilor, pe de altă parte, poate influența negativ rezultatele sociale și academice ale elevilor (Hamre & Pianta, 2001).

Starea de bine profesorilor este adesea trecută cu vederea în elaborarea politicilor și reformelor (Hall-Kenyon et al., 2014). Profesorii sunt chemați zilnic să răspundă cerințelor emoționale ale copiilor mici și să gestioneze provocările comportamentale. Mai mult, nevoile de învățare ale copiilor în clasă sunt adesea foarte diverse, în timp ce îndrumarea sau sprijinul specific din partea conducerii școlii sau a specialiștilor este de obicei insuficientă (Heilala et al., 2023). Aceste cerințe interpersonale complexe, împreună cu provocări precum compensația scăzută, autonomia scăzută și așteptările părinților, pot contribui la creșterea stresului și a epuizării (Ballantyne și Retell, 2020; Ng et al., 2023), care, după cum s-a menționat în studiile anterioare, poate duce, de asemenea, la rate ridicate de fluctuație în cadrul profesiei didactice (Cumming et al., 2021; McMullen et al., 2020).

Organizațiile internaționale, cum ar fi Comisia Europeană et al. (2021), OCDE (2019), au subliniat recent importanța studiului, evaluării și monitorizării stării de bine a profesorilor. Cu toate acestea, deși starea de bine a profesorilor câștigă atenție la nivel internațional, strategiile eficiente pentru a o aborda sunt întârziate (Hall-Kenyon et al., 2014). În ultimii ani, practicienii și cercetătorii au adoptat strategii din alte domenii de cercetare pentru a evalua starea de bine a profesorilor (de exemplu, psihologia organizațională). În plus, practicile tradiționale de promovare a stării de bine s-au concentrat în principal

pe stările psihologice negative (de exemplu, stresul) care ar fi putut împiedica efectul pozitiv al profesorilor din școli (Michael et al., 2025; Van Horn et al., 2004). Acestea evidențiază necesitatea unor noi abordări orientate pozitiv pentru a adresa aspectele stării de bine la locul de muncă pentru profesori.

3. Starea de bine a elevilor

3.1. Ce este starea de bine a elevilor?

Starea de bine elevilor este un concept fundamental în educația de astăzi, strâns legat de modul în care elevii se simt, funcționează, relaționează cu ceilalți și se implică în învățare. Se referă la calitatea generală a experienței de viață a unui elev, atât la școală, cât și în afara acesteia, cuprinzând dimensiuni emoționale, psihologice, sociale și fizice. În loc să se concentreze doar pe absența problemelor – cum ar fi anxietatea, agresiunea sau stresul academic – starea de bine a elevilor evidențiază prezența condițiilor pozitive care permit tinerilor să prospere.

Starea de bine la școală include a te simți în siguranță, apreciat și sprijinit; a avea relații puternice și respectuoase cu colegii și profesorii; a experimenta bucuria și sensul în învățare; și a crede în capacitatea cuiva de a reuși și de a face diferența. Este, de asemenea, despre a fi capabil să gestionezi stresul, să te recuperezi după eșecuri și să construiești un sentiment de identitate și apartenență. OCDE (2021) definește starea de bine a elevilor ca un cadru cu mai multe fațete care încorporează nu numai sănătatea mintală și emoțională, ci și starea de bine fizică, conexiunea socială, sentimentul de autodeterminare și implicarea în viața școlară.

Această viziune mai largă este susținută de cercetări internaționale care arată că elevii cu niveluri mai ridicate de stare de bine tind să demonstreze o motivație academică mai mare, un comportament îmbunătățit, relații mai puternice cu colegii și rezultate mai bune ale învățării (Cipriano et al., 2023). Starea de bine și învățarea nu sunt separate: se întăresc reciproc. Când elevii se simt în siguranță emoțională și psihologică, sunt mai deschiși la învățare, mai capabili să se concentreze și mai predispuși să participe activ la clasă (Norrish et al., 2013).

Mediul școlar joacă un rol crucial în modelarea stării de bine a elevilor. Nu este doar o chestiune personală, ci ceva care este influențat de practicile de predare, climatul clasei, politicile școlare și valorile încorporate în curriculum. O cultură școlară grijulie, incluzivă și care împuternicește/capacitează poate crește semnificativ încrederea elevilor; ea reduce stresul și încurajează angajamentul semnificativ în educație. Micile interacțiuni zilnice – cum ar fi un profesor care ascultă, un coleg care oferă sprijin sau un spațiu în care elevii se simt liberi să se exprime – pot avea un impact de durată.

Cercetătorii de frunte din acest domeniu susțin că școlile trebuie să își asume un rol activ și structurat în promovarea stării de bine a elevilor, integrând-o în mod intenționat în predare și învățare. Aceștia pledează pentru ca educația socială și emoțională să devină un domeniu curricular de bază, nu o activitate ocazională sau un proiect suplimentar. În consecință, starea de bine ar trebui predată, modelată și practică pe tot parcursul zilei de școală și transdisciplinar, ca o parte naturală a dezvoltării generale a elevilor. Această abordare se bazează pe ideea că starea de bine este atât un drept, cât și o condiție prealabilă pentru învățare, echitate și incluziune (Cefai et al., 2018).

Pe scurt, starea de bine a elevilor nu este un subiect marginal sau o preocupare doar pentru consilierii școlari. Este esențială pentru modul în care elevii experimentează școala, cum cresc ca indivizi și cum se pregătesc pentru viața de dincolo de sala de clasă. Promovarea stării de bine înseamnă echiparea elevilor nu doar cu cunoștințe, ci și cu instrumentele emoționale și sociale de care au nevoie pentru a trăi vieți semnificative, conectate și reziliente.

3.2. Rolul semnificativ al stării de bine a elevilor

Starea de bine elevilor joacă un rol crucial în educație – nu ca o preocupare secundară, ci ca o condiție de bază pentru învățare, dezvoltare și participare. Când elevii se simt bine emoțional, social și psihologic, este mai probabil să se implice semnificativ în experiența lor școlară. Ei arată o motivație mai mare, sunt mai atenți în clasă, relaționează mai bine cu colegii lor și, în general, sunt mai deschiși la învățare.

Mai multe studii confirmă că starea de bine are un impact direct asupra realizărilor academice, comportamentului și rezultatelor vieții pe termen lung. Un elev care se simte în siguranță, respectat și sprijinit emoțional este mai bine echipat pentru a face față provocărilor, a regla emoțiile și a-și asuma responsabilitatea pentru învățare (Cipriano et al., 2023; Norrish et al., 2013). În schimb, atunci când starea de bine este neglijată, școlile se pot confrunța cu probleme de comportament crescute, neimplicare, refuz școlar sau abandon timpuriu.

Starea de bine sprijină, de asemenea, dezvoltarea competențelor socio-emoționale, cum ar fi empatia, cooperarea și reziliența - abilități care sunt esențiale în navigarea atât în viața academică, cât și în cea de zi cu zi. Aceste competențe nu se dezvoltă automat: necesită sprijin structurat prin relații pozitive, experiențe de învățare și mesaje consistente în mediul școlar. După cum s-a subliniat în cercetare, integrarea stării de bine în programa școlară este o modalitate de a se asigura că toți elevii – nu numai cei care se confruntă cu dificultăți vizibile – primesc instrumentele de care au nevoie pentru a crește și a reuși (OCDE, 2021).

Prezența stării de bine în curriculum contribuie, de asemenea, la o mai mare echitate. Elevii din medii dezavantajate sau vulnerabile se confruntă adesea cu factori de stres suplimentari care le pot afecta învățarea. O școală care promovează activ starea de bine creează condiții de protecție care ajută la reducerea impactului acestor riscuri (Li & Li, 2024). În acest sens, starea de bine elevilor nu este doar un beneficiu personal, ci o resursă colectivă și sistemică care contribuie la incluziune și justiție în educație.

Starea de bine are efecte mult dincolo de elevii individuali. Clasele în care starea de bine este apreciată tind să fie mai coezive, participative și respectuoase. Profesorii raportează mai multe interacțiuni pozitive, un management mai bun al clasei și un sentiment mai puternic de comunitate (Capone et al., 2018). Acest lucru duce la un cerc virtuos: elevii se simt mai bine, învață mai bine și contribuie mai pozitiv la mediul de învățare al altora.

Din aceste motive, este esențial ca starea de bine a elevilor să fie recunoscută și susținută ca parte structurală a curriculumului, nu să se limiteze la activități unice sau proiecte pe termen scurt. Procedând astfel, școlile devin nu doar locuri de instruire, ci medii în care fiecare elev are condițiile potrivite pentru a prospera – academic, social și personal.

4. Introducere în Psihologia Pozitivă

4.1. *Abordarea Psihologiei Pozitive despre starea de bine a profesorului și elevului*

Psihologia pozitivă oferă un cadru puternic și inspirat pentru promovarea stării de bine în școli. Spre deosebire de abordările tradiționale care se concentrează în primul rând pe probleme, riscuri și deficiențe, psihologia pozitivă pune o întrebare diferită: "Ce îi ajută pe oameni să prospere?". În contextul școlii, acest lucru înseamnă concentrarea pe punctele forte, resursele și potențialul atât al elevilor, cât și al profesorilor și construirea unui mediu de învățare în care prosperitatea nu reprezintă excepția, ci norma.

În centrul Psihologiei Pozitive se află credința că starea de bine nu este doar absența suferinței, ci prezența experiențelor pozitive, cum ar fi bucuria, scopul, angajamentul, conexiunea și realizarea (Seligman și Csikszentmihalyi, 2000). Aceste elemente nu sunt importante doar pentru dezvoltarea personală a elevilor, ci sunt și profund legate de modul în care elevii învață. Când elevii experimentează emoții pozitive și simt un sentiment de apartenență, este mai probabil să fie curioși, motivați și rezistenți în fața provocărilor (Waters & Loton, 2019; Shoshani și Steinmetz, 2014).

S-a demonstrat că o gamă largă de intervenții școlare bazate pe Psihologia Pozitivă – cum ar fi exercițiile de recunoștință, identificarea și utilizarea punctelor forte ale caracterului sau efectuarea de mici acte de bunătate – îmbunătățesc sănătatea mintală a elevilor, reduc stresul și întăresc legăturile sociale (Carr et al., 2020). Aceste intervenții nu necesită resurse mari sau schimbări dramatice; ele pot fi ținute în rutinele zilnice, în conversațiile din clasă sau în timpul de reflecție. Ceea ce contează cel mai mult este consecvența și intenționalitatea.

Psihologia Pozitivă este la fel de relevantă pentru profesori. Predarea este o profesie care necesită nu numai abilități cognitive și pedagogice, ci și energie emoțională, empatie și adaptabilitate. Educatorii care practică îngrijirea de sine, își dezvoltă propriile puncte forte și experimentează relații pozitive la locul de muncă sunt mai predispuși să-și susțină motivația și să-și sprijine elevii în mod eficient (McCallum și Price, 2015). De fapt, starea de bine emoțională a profesorilor este un factor cheie în construirea unui climat de clasă sigur, incluziv și favorabil învățării.

Dovezile sugerează că profesorii care se angajează în reflecție bazată pe puncte forte, practici de mindfulness sau activități de stabilire a obiectivelor raportează niveluri mai scăzute de epuizare și un sentiment mai puternic de scop profesional. Când directorii școlilor susțin aceste practici – prin recunoașterea contribuțiilor personalului, încurajarea colaborării și promovarea autonomiei – beneficiile se înmulțesc, atât pentru personal, cât și pentru elevi (Slemp et al., 2018; Waters, 2011).

Important este că Psihologia Pozitivă nu sugerează ignorarea dificultăților. Mai degrabă, oferă instrumente pentru a răspunde provocărilor cu mai multă claritate și încredere prin cultivarea resurselor interne și a emoțiilor pozitive care pot atenua stresul și construi rezistență. Încurajează trecerea de la "ce nu merge bine?" la "ce este puternic?" – nu ca o modalitate de a nega greutățile, ci de a extinde lentila prin care indivizii și comunitățile își înțeleg capacitatea de a crește și de a se adapta.

În mediile educaționale, adoptarea unei abordări de Psihologie Pozitivă înseamnă promovarea unei culturi a prosperării, nu doar a supraviețuirii. Aceasta cere integrarea stării de bine în curriculum, în dezvoltarea profesorilor și în viața de zi cu zi a școlilor. Acest lucru se aliniază cu modele precum PERMA și Educație

Pozitivă, care vor fi discutate în secțiunea următoare, și se conectează perfect cu cadrele de stare de bine pentru întreaga școală deja utilizate în Europa și nu numai.

4.2. *Intervenții de Psihologie Pozitivă pentru starea de bine a profesorilor și elevilor*

Psihologia Pozitivă a oferit baza pentru o serie de intervenții special concepute pentru a spori starea de bine în contexte educaționale. Aceste intervenții urmăresc să cultive punctele forte psihologice, mai degrabă decât să abordeze doar deficiențele, și sunt înrădăcinate în ideea că elevii și profesorii beneficiază deopotrivă de practici care promovează emoții pozitive, implicare, relații, sens și realizări.

Pentru elevi, Intervențiile de Psihologie Pozitivă (PPI) sunt de obicei încorporate în curriculum sau în rutinele de clasă cu scopul de a sprijini dezvoltarea emoțională și sănătatea mintală într-un mod proactiv. Cercetările arată că elevii care participă la astfel de intervenții demonstrează adesea o mai mare autoreglare, o rezistență sporită și o perspectivă mai optimistă, care la rândul lor contribuie la îmbunătățirea angajamentului academic și a relațiilor sociale (Shoshani & Steinmetz, 2014). Aceste abordări se concentrează pe dezvoltarea punctelor forte ale caracterului, promovarea unui sens al scopului și ajutorarea elevilor să construiască resurse interne pentru a face față provocărilor vieții. Rezultatele nu sunt doar de natură psihologică, ci și educaționale, elevii cu niveluri mai ridicate de stare de bine subiectivă tind să fie mai concentrați, motivați și conectați la mediul lor școlar (Carr et al., 2020).

Eficacitatea IPP nu constă în activități izolate, ci în integrarea lor sistematică și consecventă în procesul de învățare. Când starea de bine este abordată ca o parte obișnuită și intenționată a educației, îi ajută pe elevi să-și construiască obiceiuri de reflecție, apreciere și conexiune care le susțin dezvoltarea pe termen lung. Mai mult, schimbând lentila educațională către ceea ce funcționează și ceea ce este puternic, mai degrabă decât către ceea ce lipsește, aceste intervenții ajută la stabilirea unui climat pozitiv în clasă, în care siguranța emoțională și respectul reciproc pot prospera.

Beneficiile intervențiilor de Psihologie Pozitivă nu se limitează la elevi. Profesorii, de asemenea, sunt din ce în ce mai recunoscuți ca beneficiari ai acestor abordări. Predarea este o profesie marcată de muncă emoțională, cerințe cognitive și un risc ridicat de epuizare. S-a demonstrat că utilizarea strategiilor de stare de bine bazate pe Psihologia Pozitivă – cum ar fi mindfulness, stabilirea obiectivelor și reflecția bazată pe puncte forte – contribuie la o mai mare satisfacție la locul de muncă, reglare emoțională și reziliență psihologică în rândul educatorilor (McCallum & Price, 2015).

Când profesorii experimentează un sens mai puternic al scopului profesional și echilibrului emoțional, este mai probabil să construiască relații de sprijin cu elevii lor și să contribuie la o cultură școlară mai sănătoasă în general. Acest efect reciproc între starea de bine profesorului și a elevului întărește ideea că starea de bine nu ar trebui văzută ca un "plus", ci ca un aspect central al predării și învățării. De fapt, cercetările sugerează că practicile de leadership care susțin autonomia profesorilor și recunosc punctele forte individuale sunt asociate semnificativ cu îmbunătățirea stării de bine și motivației (Slemp et al., 2018).

O temă consecventă în literatura de specialitate este că intervențiile de Psihologie Pozitivă funcționează cel mai bine atunci când sunt încorporate într-o abordare la nivelul întregii școli. Impactul lor este cel mai puternic atunci când nu sunt tratate ca programe izolate, ci ca parte a unei viziuni mai largi a educației care prețuiește prosperitatea umană la fel de mult ca performanța academică. În această perspectivă, starea de bine nu este doar un mijloc de a obține rezultate mai bune ale învățării – este un obiectiv al

educației. Integrarea Psihologiei Pozitive în viața școlară promovează o cultură în care profesorii și elevii pot prospera și în care școlile devin medii care hrănesc, mai degrabă decât să epuizeze, resursele emoționale și psihologice ale comunităților lor (Waters, 2011; Waters și Loton, 2019).

5. Introducere în modelul PERMA

PERMA este un model de psihologie pozitivă propus de Seligman (2011), care a fost conceput pentru a spori starea de bine și înflorirea umană. "PERMA" este un acronim pentru cele cinci fațete ale stării de bine, care sunt:

- Emoții pozitive
- Implicare, angajament
- Relații pozitive
- Sens și
- Realizări

Cei cinci piloni ai modelului PERMA sunt la fel de importanți la nivel individual, dar în combinație între ei, ei formează baza pentru atingerea unor niveluri ridicate de stare de bine. Conștientizarea PERMA îi poate ajuta pe profesori să-și crească starea de bine concentrându-se pe combinații între a se simți bine, a trăi semnificativ, a stabili relații de susținere și prietenie, a îndeplini obiective și a fi pe deplin implicați în viață.

Aceste cinci elemente ale modelului PERMA al lui Seligman conturează un set care funcționează ca un instrument care vizează transferul fundalului teoretic al Psihologiei Pozitive la un nivel practic, ducând la urmărirea și obținerea stării de bine. Există multe dovezi empirice care confirmă eficacitatea modelului de stare de bine PERMA, care ar putea fi un model potențial util care vizează îmbunătățirea stării de bine a profesorilor. Ca instrument în mâinile profesorilor, modelul PERMA poate acționa ca un ghid atât pentru propria fericire personală, cât și pentru eficacitatea implementării acesteia în munca lor.

În acest proiect, modelul de stare de bine PERMA va fi utilizat ca un model posibil pentru starea de bine a profesorilor, deoarece are dovezi empirice puternice de eficacitate. În teoria PERMA, Seligman notează că fiecare element al stării de bine ar trebui să îndeplinească următoarele 3 proprietăți: a) Contribuția la stare de bine, b) Persuasiunea scopurilor personale și intrinseci și c) Definierea și măsurarea independentă.

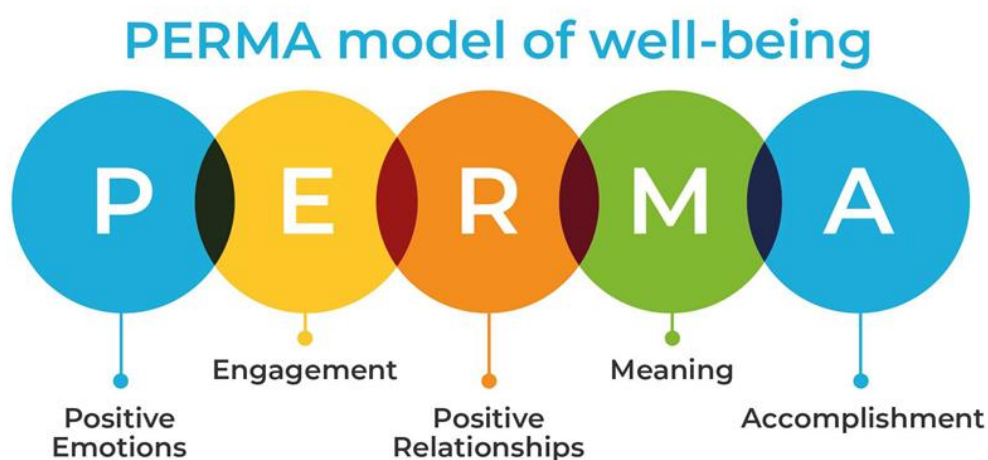


Figura 1. Modelul PERMA al graficului stării de bine

5.1 Emoții pozitive

5.1.1 Definiție

Emoțiile pozitive sunt primul dintre cei cinci piloni ai modelului PERMA (Seligman, 2012) și reprezintă un element fundamental al stării de bine. Se referă la **gama de experiențe emoționale plăcute care îi ajută pe indivizi să se simtă bine pe moment și contribuie la satisfacția vieții pe termen lung**. Aceste emoții includ dragostea, bucuria, recunoștința, seninătatea, interesul, speranța, mândria, distracția, inspirația și venerația.

Este important de clarificat faptul că prezența emoțiilor pozitive nu implică absența emoțiilor negative și nici nu este realist sau sănătos să ne așteptăm la o pozitivitate constantă. Mai degrabă, starea de bine implică îmbrățișarea întregului spectru de experiențe emoționale și cultivarea stărilor pozitive acolo unde este posibil. În acest context, conceptul de *acceptare* joacă un rol critic – încurajând indivizii să recunoască provocările în timp ce fac un efort conștient pentru a crea și savura experiențe emoționale pozitive.

5.1.2 Context teoretic + Concepte cheie

Emoțiile pozitive extind repertoriul gândire-acțiune a unui individ, încurajând explorarea, creativitatea și flexibilitatea (vezi Broaden-and-Build Theory; Fredrickson, 1998). De-a lungul timpului, aceste răspunsuri extinse ajută la construirea de resurse psihologice, cognitive, sociale și fizice durabile, inclusiv reziliență, abilități de rezolvare a problemelor și relații de susținere. S-a demonstrat că experiențele emoționale pozitive frecvente:

- "Anulează" efectele emoțiilor negative
- Îmbunătățesc sănătatea fizică și mentală
- Promovează strategii adaptive de a face față
- Contribuie la creșterea personală și la îmbunătățirea funcționării în domeniile profesional și social.

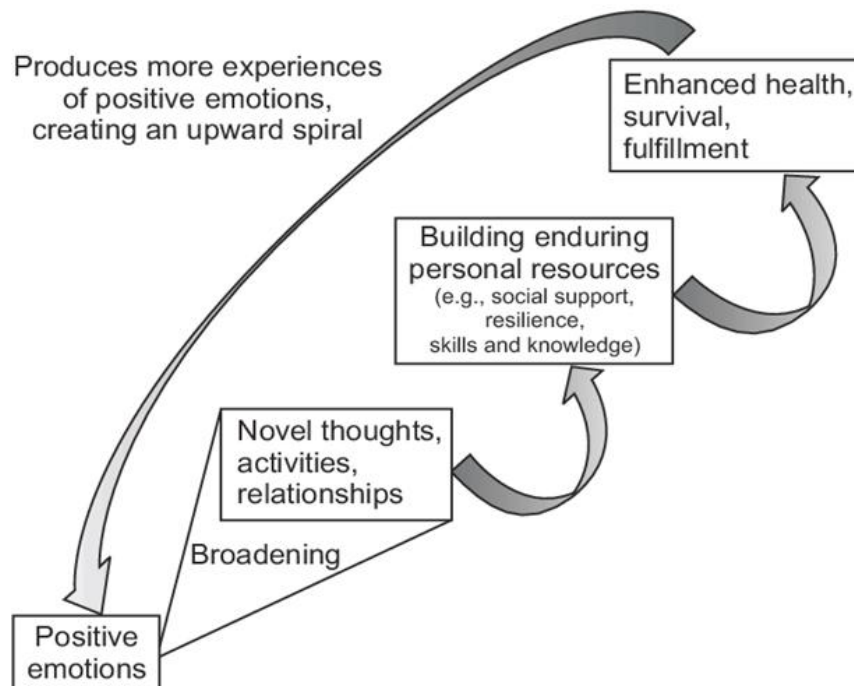


Figura 2. Teoria lărgirii și construirii Emoțiilor Pozitive (Broaden-and-Build Theory) (Cohn și Fredrickson, 2010)

Fredrickson și colegii săi (Cohn și Fredrickson, 2010) au subliniat, de asemenea, că indivizii pot crește în mod intenționat emoțiile pozitive legate de trecut (de exemplu, recunoștință, iertare), prezent (de exemplu, savurare, plăcere) și viitor (de exemplu, speranță, optimism). Cu toate acestea, există limite naturale ale frecvenței cu care pot fi experimentate emoțiile pozitive, motiv pentru care psihologia pozitivă face distincția între plăcerea pe termen scurt și starea de bine pe termen lung. Țintirea exclusivă a fericirii prin satisfacție imediată – un concept denumit *bandă de alergare hedonică* – nu este la fel de eficientă ca dezvoltarea de resurse semnificative prin experiențe emoționale pozitive repetate. În concluzie, cultivarea intenționată a Emoțiilor Pozitive permite indivizilor să construiască forța emoțională, să aprofundeze legăturile sociale și să sporească starea de bine într-un mod durabil.

5.1.3 Activități pentru Emoții Pozitive

Profesori

1. Reflecție "Ce a mers bine"

- **Obiectiv:**
Să consolideze obiceiurile de gândire pozitivă și să construiască căi neuronale care să susțină dialogul interior constructiv și reziliența. Concentrarea regulată pe experiențele pozitive îmbunătățește neuroplasticitatea creierului, facilitând în timp observarea și savurarea binelui.
- **Timp necesar:** ~10 minute
- **Descriere:**

1. Cereți profesorilor să reflecteze la ultimele săptămâni și să identifice lucrurile care au mers bine în școală, în clasă sau în interacțiunile cu colegii. Dacă apar aspecte negative, acceptați-le fără judecată și îndrumați cu blândețe participanții să le reformuleze mai pozitiv, dacă este posibil.
2. Invitați fiecare profesor să creeze o listă privată cu cinci momente importante sau succese personale. Partajarea este opțională.
3. **Reflecție:** Încheiați întrebându-i cum s-au simțit în timp ce făceau acest exercițiu, recunoscând că schimbarea focalizării poate părea nefamiliară și uneori dificilă la început. Întăriți aspectul că exercițiul devine mai ușor pe măsura ce se va practica.

2. Jocul Emoțiilor Pozitive

- **Obiectiv:**
Să aprofundeze înțelegerea celor zece Emoții Pozitive de bază identificate de Fredrickson prin expresie creativă și învățare experiențială.
- **Timp necesar:** ~10 minute
- **Descriere:**
 1. Împărțiți participanții în perechi sau grupuri de câte trei.
 2. Distribuți (sau trimiteți prin chat) un card care să numească o Emoție Pozitivă: iubire, bucurie, recunoștință, seninătate, interes, speranță, mândrie, distracție, inspirație sau venerație.
 3. Instruiți fiecare grup să pregătească o prezentare creativă de 1 minut - mimând, povestind sau desenând - pentru a descrie emoția atribuită fără a o numi direct.
 4. Reuniți-vă din nou ca un grup complet. Fiecare echipă prezintă, iar celelalte ghicesc emoția.
 5. **Reflecție:** Invitați profesorii să-și împărtășească experiențele de întruchipare și recunoaștere a emoțiilor și cum s-au simțit exprimându-le în mod creativ.

3. Exercițiu "Schimbă-ți mentalitatea"

- **Obiectiv:**
Să încurajeze trecerea de la o *Mentalitate Fixă* ("Nu mă pot schimba") la o *Mentalitate de Creștere* ("Pot îmbunătăți"), care susține optimismul, reziliența și autoeficacitatea.
- **Timp necesar:** ~20 minute
- **Descriere:**
 1. Începeți prin a întreba profesorii dacă au auzit de termenii *Mentalitate Fixă* și *Mentalitate de Creștere*. Discutați ideile inițiale.
 2. Prezentați definiții clare:
 - *Mentalitate fixă:* Abilitățile sunt statice; fie le ai, fie nu.
 - *Mentalitate de Creștere:* Abilitățile pot fi dezvoltate prin efort și practică.
 3. Clarificați ușor orice concepție greșită.
 4. Furnizați **foaia de lucru pentru schimbarea mentalității** (vezi mai jos), care enumeră exemple de gânduri de mentalitate fixă. Profesorii sunt rugați să le rescrie ca o declarație de mentalitate de creștere. Lăsați-i ~10 minute să lucreze individual sau în perechi.

5. **Reflecție:** Adunați-vă ca grup pentru a împărtăși exemple și a discuta despre procesele de gândire implicate. Subliniați modul în care reformularea gândurilor poate influența răspunsurile și comportamentele emoționale.

Fișă de lucru SCHIMBAREA MENTALITĂȚII

MENTALITATE FIXĂ DE CREȘTERE

EXEMPLU	
1. Am făcut o greșeală	Greșelile mă ajută să mă îmbunătățesc
2. Caracterul nu se schimbă	
3. Criza va dura mult timp	
4. Nu voi fi niciodată la fel de deștept ca ea	
5. Prietenii pot fi atât de complicate	
6. Nu sunt o persoană creativă	
7. Nu poți avea încredere în nimeni	
8. Nu sunt bun la matematică	
9. Oricât de mult aș încerca, nu voi trece examenul.	
10. Viața este nedreaptă. Renunț	

4. Activitatea "Numără-ți binecuvântările"

- **Obiectiv:**

Să antreneze atenția asupra a ceea ce este deja bun și prezent în viața cuiva, mutând atenția de la lipsuri și îngrijorare, la apreciere. Cercetările arată că acest lucru poate reduce rapid stresul și poate proteja împotriva epuizării.

- **Timp necesar:** 5-10 minute

- **Descriere:**

1. Introduceți ideea de "binecuvântare" ca "ceva ce am primit și apreciem". Rugați profesorii să scrie cel puțin cinci binecuvântări din viața, munca sau relațiile lor.
2. **Reflecție:** Invitați voluntarii să împărtășească cum s-au simțit în timpul acestui proces și orice surprize pe care le-au observat.

5. Țineți un Jurnal al recunoștinței

- **Obiectiv:**
Să sporească sentimentele de recunoștință, apreciere și fericire prin practică zilnică consecventă.
- **Timp necesar:** ~ 3-5 minute pe zi, timp de 21 de zile
- **Descriere:**
 1. În fiecare zi, profesorii notează trei lucruri pentru care se simt recunoscători. Acestea pot varia de la mici ("gustul cafelei de dimineață") la mari ("sprijin din partea unui coleg într-o perioadă dificilă").
 2. **Linii directe pentru un jurnal eficient:**
 - Fiți specific și personal.
 - Gândiți-vă cum viața ar fi diferită fără fiecare binecuvântare.
 - Păstrați notările proaspete și autentice, mai degrabă decât repetitive.
 - Scrieți în mod regulat, dar evitați să forțați procesul.
 3. **Reflecție:** După 21 de zile, faceți-vă timp pentru a reflecta asupra oricăror schimbări de dispoziție, conștientizare sau perspectivă generală. Profesorii pot împărtăși experiențe într-o sesiune de grup viitoare dacă se simt confortabil să facă acest lucru.

Elevi

1. Peretele "Ce a mers bine"

- **Obiectiv:**
Să-i ajute pe elevi să recunoască și să se concentreze pe experiențele pozitive, succesele și momentele de bucurie – atât mari, cât și mici – în viața lor școlară de zi cu zi.
- **Descriere:**
În clasă este creat un perete sau un panou de avizier dedicat, intitulat "Ce a mers bine". În fiecare zi sau o dată pe săptămână, elevii sunt invitați să reflecteze asupra experiențelor lor și să noteze ceva care a mers bine pe un bilet sau pe un mic card. Acestea pot include:
 - Realizări academice ("Mi-am terminat povestea astăzi")
 - Interacțiuni sociale ("M-am jucat cu cineva nou")
 - Sentimente personale ("M-am simțit mândru când mi-am ajutat colegul de clasă")
- **Sfaturi de implementare:**
 - Alocați 5 minute în timpul întâlnirii de dimineață sau al reflecției de la sfârșitul zilei.
 - Încurajați un limbaj specific și pozitiv.
 - Alegeți săptămânal sau lunar un alt perete sau panou pentru a-l menține proaspăt și vizibil.
 - Permiteți contribuții anonime pentru elevii timizi.
- **Beneficii:**
Construiește conștientizarea emoțională, întărește recunoștința, normalizează succesul colegilor și îi jută pe elevi să încheie ziua sau săptămâna într-o notă pozitivă.

2. Șarade emoționale

- **Obiectiv:**
Să îmbunătățească alfabetizarea și exprimarea emoțională, ajutând elevii să recunoască, să înțeleagă și să eticheteze diferite emoții pozitive în ei înșiși și în ceilalți.

- **Descriere:**

În grupuri mici sau ca o clasă întreagă, elevii interpretează pe rând una dintre cele 10 Emoții Pozitive ale lui Fredrickson – bucurie, dragoste, recunoștință, seninătate, interes, speranță, mândrie, distracție, inspirație sau venerație – fără a folosi cuvinte. Colegii lor de clasă ghicesc ce emoție este portretizată.
- **Sfaturi de implementare:**
 - Începeți cu o scurtă introducere a tuturor celor 10 emoții folosind imagini sau exemple.
 - Pregătiți carduri cu fiecare emoție scrisă sau ilustrată.
 - Oferiți sugestii sau scenarii pentru elevii mai tineri ("Deschizi un cadou și este jucăria ta preferată" = Bucurie).
 - După fiecare rundă, discutați despre cum s-ar putea simți sau cum ar putea apărea acea emoție în viața reală.
- **Beneficii:**

Crește vocabularul emoțional al elevilor, susține empatia, încurajează creativitatea și întărește legătura de grup.

3. Jurnale ale recunoștinței

- **Obiectiv:**

Să încurajeze recunoștința și aprecierea zilnică, ajutând elevii să se concentreze pe elementele pozitive din viața lor și experiențele școlare.
- **Descriere:**

Fiecare elev ține un jurnal personal de recunoștință (caiet sau foaie de lucru). Zilnic sau de câteva ori pe săptămână, ei scriu trei lucruri pentru care sunt recunoscători. Acestea ar putea include:

 - Oameni ("Prietenul meu m-a așteptat la prânz")
 - Experiențe ("Ne-am distrat la ora de artă")
 - Plăceri senzoriale ("Soarele era cald în timpul pauzei")
- **Sfaturi de implementare:**
 - Dedicăți-vă timp o dată sau de două ori pe săptămână (de exemplu, vineri dimineața, sau după prânz).
 - Oferiți începuturi de propoziții pentru elevii mai tineri ("Astăzi mi-a plăcut..." / "M-am simțit fericit când...").
 - Organizați ocazional "Cercuri ale recunoștinței" pentru împărtășirea voluntară.
- **Beneficii:**

Susține reglarea emoțională, îmbunătățește starea de spirit, construiește un obicei de gândire pozitivă și poate servi ca resursă personală în momentele dificile.

4. Postere cu mentalitate de creștere

- **Obiectiv:**

Promovarea unei mentalități de creștere, ajutând elevii să identifice credințele fixe inutile și să le reîncadreze în alternative de înțepernicire.
- **Descriere:**

Elevii lucrează individual sau în grupuri mici pentru a crea afișe vizuale care să contrasteze declarațiile de mentalitate fixă cu alternative de mentalitate de creștere. Exemplele includ:

- Fixat: "Nu mă pricep la asta." Creștere: "Încă învăț și pot deveni mai bun prin practică."
- Fixat: "Întotdeauna greșesc lucrurile." Creștere: "Greșelile mă ajută să mă îmbunătățesc."
- **Sfaturi de implementare:**
 - Începeți cu o discuție în clasă despre ce înseamnă să aveți o "mentalitate de creștere".
 - Faceți brainstorming despre gânduri limitative comune pe care le au elevii (puteți utiliza fișa de lucru Schimbarea mentalității de mai jos).
 - Încurajați creativitatea – afișele pot include desene, culori sau chiar personaje care reprezintă mentalități.
 - Afișați afișe în jurul clasei ca memento-uri vizuale.
- **Beneficii:**
Construiește rezistența emoțională, încurajează o abordare mai optimistă a provocărilor și integrează învățarea emoțională cu expresia creativă.

Fișă de lucru SCHIMBAREA MENTALITĂȚII

MENTALITATE FIXĂ	MENTALITATE DE CREȘTERE
EXEMPLU	
11. Am făcut o greșeală	Greșelile mă ajută să mă îmbunătățesc
12. Caracterul nu se schimbă	
13. Criza va dura mult timp	
14. Nu voi fi niciodată la fel de deștept ca ea	
15. Prietenii pot fi atât de complicate	
16. Nu sunt o persoană creativă	
17. Nu poți avea încredere în nimeni	
18. Nu sunt bun la matematică	
19. Oricât de mult aș încerca, nu voi trece examenul.	
20. Viața este nedreaptă. Renunț	

5. Numără-ți cercul binecuvântărilor

- **Obiectiv:**
Cultivarea unui sentiment colectiv de recunoștință și apreciere, promovând conexiunea emoțională și un climat de clasă grijuliu.

- **Descriere:**
Într-un cerc structurat, elevii sunt invitați să împărtășească ceva pentru care se simt binecuvântați sau recunoscători. Acest lucru se poate referi la școală, familie, prietenii sau ceva care le-a adus bucurie recent.
- **Sfaturi de implementare:**
 - Stabiliți reguli de bază respectuoase (de exemplu, ascultarea fără întrerupere, opțiunea "pass" dacă un elev nu vrea să vorbească).
 - Începeți cu profesorul care modelează procesul: "Astăzi, mă simt recunoscător pentru cât de concentrat ați fost în clasă".
 - Folosiți un obiect vorbitor (de exemplu, o minge moale sau o piatră a recunoștinței) pentru a indica cui este rândul să vorbească.
- **Beneficii:**
Întărește empatia, construiește comunitatea, învață ascultarea activă și îi ajută pe elevi să recunoască binele din jurul lor și al altora.

5.2 Implicare

5.2.1 Definiție

Implicarea este al doilea factor al manualului PERMA. **Implicarea se referă la starea pe care oamenii o experimentează atunci când pierd noțiunea timpului și simt că le place procesul în care sunt implicați.** Chikszentmihalyi (1990), care a descris pentru prima dată această stare/proces, descrie "fluxul" ca: "a fi complet implicat într-o activitate de dragul ei. Ego-ul eșuează. Timpul zboară. Fiecare acțiune, mișcare și gând urmează inevitabil din cea anterioară, ca și cum ai cânta jazz. Întreaga ta ființă este implicată și îți folosești abilitățile la maxim".

5.2.2 Context teoretic + Concepte cheie

Implicarea include diferite dimensiuni, cum ar fi participarea psihologică, cognitivă și comunitară și dimensiunea cetățeniei. Dimensiunea cognitivă este atunci când oamenii sunt complet absorbiți și concentrați într-o activitate. și când oamenii apreciază diferite activități, cum ar fi direcționarea și autoreglarea. În cele din urmă, implicarea poate fi comportamentală, implicând participarea la comunitate și la activitățile comunității.

Fluxul poate fi atât un proces de concentrare voluntar, cât și involuntar, care poate fi învățat, iar oamenii pot învăța să "intre în flux" intenționat. Când o persoană este angajată în flux prin concentrare, absorbție și focalizare operează la cea mai mare capacitate dinamică, făcând ceva ce îi place. Cercetările neurocognitive arată că atunci când oamenii experimentează fluxul, folosesc cea mai mică cantitate de activitate cerebrală, ceea ce înseamnă că nu se străduiesc să se concentreze, ci operează la niveluri optime de concentrare. Oamenii au diferite moduri de a se scufunda în starea de flux (de exemplu, gătit, coacere, conducere, cântat la un instrument muzical, etc.), și este o abilitate care poate fi dezvoltată și consolidată.

Fluxul poate ajuta oamenii în munca lor profesională, găsind ceea ce îi face să se bucure de munca lor și intrând în flux în mod conștient și intenționat. Acest lucru poate spori, de asemenea, productivitatea și sentimentul de realizare prin profesie. Pentru ca o persoană să experimenteze implicarea și fluxul la locul de muncă, condiția prealabilă este ca munca să fie legată de activități care răspund nevoilor angajatului. Când acest criteriu este îndeplinit, angajatorii raportează implicarea angajaților și absorbția intelectuală.

Există, de asemenea, date de cercetare care indică faptul că profesorii care experimentează fluxul și implicarea influențează experiențele elevilor lor, astfel încât profesorii care sunt entuziaști, autentici și inspiraționali pot genera implicare și interes pentru învățare în elevii lor.

5.2.3 Activități pentru implicare

Profesori

1. Profilul personajului VIA: Identificarea punctelor forte ale semnăturii

Obiectiv:

Să-i ajute pe profesori să-și recunoască punctele forte ale caracterului și să înțeleagă modul în care utilizarea acestor puncte forte poate spori implicarea, sensul și reziliența atât în contexte profesionale, cât și personale.

Timp necesar:

10 minute (activitate la domiciliu)

Descriere:

Profesorii sunt invitați să completeze sondajul VIA Character Strengths Survey: <https://www.viacharacter.org/survey/account/register>

Acest instrument validat îi ajută pe indivizi să-și identifice primele cinci "puncte forte ale semnăturii" - calități de bază pe care le folosesc frecvent și cu care se simt autentici în exprimare.

Pași:

- Informați profesorii despre fundamentele științifice ale modelului VIA și beneficiile conștientizării de sine bazate pe puncte forte.
- Încurajați răspunsurile sincere și instinctive în completarea sondajului.

Reflecție:

Profesorii sunt rugați să reflecteze asupra rezultatelor lor:

- Te-a surprins vreun punct forte?
- Poți identifica o situație recentă în care ai folosit în mod natural unul dintre punctele tale forte?
- Cum te-a făcut să te simți?

2. Roata punctelor forte: vizualizarea punctelor forte în acțiune

Obiectiv:

Să evalueze cât de activ își folosesc profesorii punctele forte în viața de zi cu zi și să identifice zonele cu potențial neexploatat.

Timp necesar:

10-15 minute

Descriere:

Folosind "roată a punctelor forte" circulare, profesorii notează cât de mult folosesc în prezent fiecare dintre primele cinci puncte forte (0 = deloc; 10 = complet) și cât spațiu percep pentru a-și extinde utilizarea. Sunt plasate două puncte pe intensitate: unul pentru utilizare curentă, unul pentru utilizare potențială. Un triunghi care leagă punctele vizualizează "decalajul" și evidențiază oportunitățile de creștere.

Întrebări de reflecție:

- Ce puncte forte sunt sub-utilizate în munca ta?
- Ce ai putea face mai mult pentru a aplica aceste puncte forte?
- Ce acțiuni zilnice mici te-ar putea ajuta să-ți crești implicarea la școală?

3. Conversații cu colegii despre punctele forte ale caracterului

Obiectiv:

Să creeze spațiu pentru dialogul profesional, învățarea de la egal la egal și implicarea relațională prin împărtășirea modului în care profesorii își folosesc punctele forte.

Timp necesar:

15-20 minute

Descriere:

Colegii se întâlnesc în perechi sau grupuri mici pentru a discuta rezultatele lor VIA și pentru a reflecta la:

- Cum își aplică punctele forte în clasă și nu numai.
- Provocările cu care se confruntă în utilizarea anumitor puncte forte.
- Ideile sau practicile sunt învățate unele de la altele.

Prompt pentru reflecție:

După discuție, profesorii reflectează individual:

- Ce am învățat despre mine sau despre alții?
- Cum pot aplica orice idei noi pe care le-am auzit astăzi?

4. Planul de acțiune pentru forța semnăturii

Obiectiv:

Să creeze un plan realist și individualizat pentru a aplica punctele forte ale semnăturii mai intenționat în domeniul specific al vieții.

Timp necesar:

20-30 minute (activitate pentru acasă sau atelier de lucru)

Pași:

Profesorii selectează unul dintre primele cinci puncte forte ale lor și răspund la:

- Cum folosesc deja această putere?



- Unde altundeva în viața mea aş putea să o aplic?
- Care este planul meu? Cât de des și în ce mod voi acționa?
- Cum ar arăta succesul?

Follow-up:

Planurile pot fi împărtășite cu colegii în sesiuni ulterioare pentru încurajare sau feedback de la egal la egal.

5. 340 de moduri de a-ți folosi punctele forte (îmbogățire opțională)

Obiectiv:

Să ofere inspirație și idei practice despre cum să activeze punctele forte ale semnăturii în moduri noi.

Timp necesar:

10-15 minute (activitate pentru acasă)

Resurse:

- [340 de moduri de a utiliza punctele forte ale caracterelor VIA \(PDF\)](#)
- [Sfaturi VIA pentru utilizarea fiecărei concentrații](#)

Profesorii sunt încurajați să exploreze idei și să integreze 1-2 sugestii în planul lor de acțiune.

6. Arborele de forță a caracterului personalului

Obiectiv:

Sărbătorirea diversității personalului, construirea coeziunii echipei și reprezentarea vizuală a punctelor forte colective ale comunității școlare.

Timp necesar:

20-30 minute

Descriere:

Un copac mare de carton este plasat într-o zonă comună. Fiecare profesor își scrie semnătură pe foaie de hârtie (cinci frunze per profesor) și adaugă frunzele în copacul în mod colaborativ. Acest act simbolic întărește aprecierea reciprocă și munca în echipă.

Prompt pentru reflecție:

- Cum ți-a schimbat acest exercițiu vizual percepția asupra colegilor tăi?
- Cum ar putea influența această activitate colaborarea viitoare?

Elevi

1. Punctele forte VIA pentru copii

Obiectiv:

Să-i ajute pe elevi să-și identifice propriile puncte forte și să exploreze cum să le aplice la școală și în viață.

**Timp necesar:**

20-30 minute

Descriere:

Elevii completează o versiune prietenoasă pentru copii a sondajului VIA pentru tineri (10+ ani): <https://www.viacharacter.org/survey/youth>

Profesorii facilitează reflecția asupra rezultatelor:

- Ce puncte forte folosești cel mai mult?
- Când te simți cel mai "în zonă" la școală?
- Cum ți-ai putea folosi puterea maximă pentru a ajuta un prieten sau pentru a reuși în clasă?

2. Postere cu supereroi ai forței**Obiectiv:**

Să exprime și să celebreze în mod creativ punctele forte ale caracterului elevilor.

Timp necesar:

30-45 minute (proiect pentru "în clasă")

Descriere:

Elevii elaborează un poster cu ei înșiși ca "supereroi ai puterii" folosind unul dintre punctele lor forte VIA. Posterul include:

- Numele și simbolul puterii
- Descrierea modului în care folosesc puterea
- O situație imaginară în care își folosesc puterea pentru a-i ajuta pe alții

Rezultat:

Elevii își expun afișele în clasă pentru a promova o cultură a recunoașterii și pozitivității.

3. Stații ale fluxului clasei**Obiectiv:**

Facilitarea activităților care induc fluxul care promovează implicarea concentrată și motivația intrinsecă.

Timp necesar:

Variază în funcție de program

Descriere:

Profesorii configurează stații tematice (de exemplu, puzzle-uri, provocări artistice, jocuri de programare, sarcini de construcție) unde elevii se angajează în activități auto-selectate, cu presiune scăzută, adecvate abilităților. Această practică permite elevilor:

- Să aleagă în funcție de interes
- Să se imerseze în acțiune concentrată
- Să experimenteze autonomia și creativitatea

4. Cercuri de povești "Puncte forte în acțiune"

Obiectiv:

Să încurajeze elevii să reflecteze și să împărtășească exemple din viața reală ale punctelor forte pe care le-au folosit sau observat.

Timp necesar:

15-20 de minute (săptămânal sau bisăptămânal)

Descriere:

În grupuri mici, elevii sunt invitați să împărtășească povești despre:

- Un exemplu în care au dat dovadă de curaj, bunătate, perseverență etc.
- Cineva pe care l-au văzut folosind un punct forte
- Cum i-a făcut pe ei sau pe alții să se simtă

Rolul profesorului:

Modelați o poveste, ghidați ascultarea respectuoasă și sărbătoriți diversitatea punctelor forte.

5. Provocarea puterii mele

Obiectiv:

Să-i provoace pe elevi să aplice o putere a caracterului într-un mod nou sau intenționat pe parcursul unei săptămâni.

Timp necesar:

5-10 minute pentru introducere + 1 săptămână pentru follow-up

Descriere:

Elevii aleg un punct forte (de exemplu, perseverență, curiozitate) și își stabilesc un obiectiv personal (de exemplu, "Voi termina o carte pe care am început-o"). După o săptămână, ei reflectează:

- M-am ținut de provocarea mea?
- Ce am învățat despre mine?
- Cum s-a simțit când acționezi cu intenție?

5.3 *Relații pozitive*

5.3.1 *Definiție*

Relațiile pozitive sunt al treilea factor al manualului PERMA. **Relațiile pozitive se referă la conexiunile dintre oameni care se caracterizează prin căldură și încredere, sentimentul de apartenență la un grup/comunitate/societate și sentimentul de a fi apreciat și/sau iubit pentru ceea ce ești și de a fi mulțumit de rețeaua ta socială.** Toate tipurile de relații pozitive funcționează ca forțe dinamice care facilitează indivizii să creeze și să mențină niveluri ridicate de stare de bine.

Pentru a construi relații pozitive, o persoană trebuie să se adapteze la mediul în care operează (profesional, personal sau social în general) pentru a promova rezultate pozitive. În plus, sprijinul suficient

din partea ansamblului în care cineva operează este perceput ca fiind mai valoros și mai terapeutic, ajutând oamenii să trăiască o viață plină de sens și să aibă un sentiment mai mare de apartenență. Aceasta înseamnă că, calitatea relațiilor pe care le formăm cu alți oameni din jurul nostru, este vitală pentru a ne ajuta să trăim o viață împlinită și pozitivă cu energie pozitivă.

5.3.2 Context teoretic + Concepte cheie

Relațiile pozitive sunt esențiale pentru stare de bine și pot fi hrănite prin acte de bunătate, cooperare, recunoștință, empatie și comunicare pozitivă. Relațiile puternice contribuie nu numai la starea de bine emoțională, ci și la sănătatea fizică, stima de sine și integrarea socială.

O modalitate cheie de a încuraja astfel de conexiuni este utilizarea punctelor forte ale caracterului, în special bunătatea și recunoștința. S-a demonstrat că bunătatea – a face bine altora fără a aștepta nimic în schimb – este benefică atât celui care dăruiește, cât și celui care primește, sporind starea de bine și întărind legăturile. Recunoștința, aprecierea pentru ceea ce avem și cu cine suntem conectați, este, de asemenea, strâns legată de o fericire mai mare și de relații mai bune. Mindfulness – a fi pe deplin prezent și conștient fără judecată – susține, de asemenea, calitatea relației prin îmbunătățirea reglării emoționale, reducerea stresului și creșterea empatiei și conexiunii. Mindfulness poate fi practicat atât formal (de exemplu, meditație), cât și informal (de exemplu, ascultare sau conversație conștientă).

Cercetările evidențiază importanța relațiilor profesor-elev și colegi în mediile educaționale. Conexiunile calde și de susținere pot îmbunătăți motivația, participarea și realizările elevilor, sporind în același timp satisfacția profesorilor. Dezvoltarea inteligenței emoționale și sociale este fundamentală pentru relații pozitive. Acestea includ capacitatea de:

- Recunoașterea și gestionarea emoțiilor proprii și a altora (inteligență emoțională)
- Comunicare eficientă, gestionarea conflictelor și arătarea empatiei (inteligență socială)

În cele din urmă, modul în care răspundem la veștile bune ale altora are un impact semnificativ asupra calității relației. Dintre cele patru stiluri tipice de răspuns, doar răspunsul activ și constructiv (care arată entuziasm și angajament autentic) construiește o conexiune și o încredere mai profunde. În concluzie, relațiile pozitive sunt construite prin empatie, sprijin reciproc, recunoștință, conștientizare emoțională și comunicare receptivă. Ele cresc acolo unde oamenii se simt apreciați, înțeleși și sprijiniți să devină cele mai bune versiuni ale lor înșiși.

5.3.3 Activități pentru Relații Pozitive

Profesori

1. Profesorul meu preferat

Obiectiv: Evidențiați importanța conexiunii și impactul relațiilor pozitive profesor-elev.

Timp: 5-10 minute

Descriere:

- Reflectați la un profesor din trecut (de la grădiniță la universitate) care v-a făcut dornic să mergeți la școală și să vă simțiți bine în ceea ce privește învățarea.

- Identificați 2-3 acțiuni sau comportamente specifice care l-au făcut pe acel învățător special pentru dumneavoastră.

Reflecție:

- Împărtășiți-vă sentimentele în timpul acestei reflecții și discutați despre calitățile care construiesc relații semnificative în educație.

2. Rețeta conexiunilor pozitive

Obiectiv: Dezvoltați o înțelegere comună a ceea ce constituie o relație pozitivă și identificați calitățile cheie ale relației.

Timp: 15 minute

Descriere:

- În grupuri mici (3-4), faceți brainstorming despre cuvinte cheie și comportamente care definesc conexiuni pozitive.
- Împărtășiți idei în cadrul grupului, notați teme comune și apoi partajați-le cu grupul mai mare. Instrumente precum Padlet sau Slide pot fi folosite pentru colectarea ideilor.
- Discutați despre modul în care aceste "ingrediente" (abilități, atitudini, comportamente) pot fi aplicate pentru a construi relații pozitive.

Reflecție:

- Reflectați asupra modului în care acest exercițiu vă adâncește conștientizarea dinamicii pozitive a relațiilor și a modalităților de a le promova în mediul vostru profesional.

3. Testul empatiei (BINGO)

Obiectiv: Îmbunătățiți înțelegerea empatiei și recunoașterea diferitelor răspunsuri de comunicare în conversații.

Timp: 15 minute

Descriere:

- Învățați despre empatie ca abilitate de a înțelege și de a împărtăși sentimentele celorlalți.
- Analizați diferite moduri în care oamenii răspund în conversații (de exemplu, empatizarea, sfătuirea, închiderea).
- Completați un test identificând care răspunsuri exemplifică empatia și care nu, folosind exemple practice de dialog.

Reflecție:

- Discutați răspunsurile corecte, clarificați concepțiile greșite și explorați modul în care comunicarea empatică poate îmbunătăți relațiile cu elevii și colegii.

4. Răspunsul constructiv activ

Obiectiv : Învățați despre și practicați "răspunsul constructiv activ" la știri pozitive, pentru a consolida relațiile.

Timp: 10 minute

Descriere:

- Urmăriți un scurt videoclip care explică patru moduri în care oamenii răspund la știrile pozitive și de ce stilul constructiv activ contează cel mai mult.
- În timp ce vizionați, rețineți caracteristicile celor patru stiluri de răspuns și impactul acestora.

Reflecție:

- Discutați despre cum puteți aplica răspunsul constructiv activ în comunicarea zilnică cu elevii și colegii pentru a construi relații și încredere.

5. Scrisoarea sau e-mailul de recunoștință

Obiectiv: Cultivați recunoștința exprimându-vă aprecierea față de cineva important în viața dvs.

Timp: 10-20 minute

Descriere:

- Scrieți o scrisoare sau un e-mail cuiva care a avut un impact pozitiv asupra dvs., dar care nu v-a primit încă mulțumirile.
- Fiți specific cu privire la ceea ce persoana aceea a făcut, cum v-a afectat, și exprimați sentimentele dvs. actuale de recunoștință. Propuneți-vă aproximativ 300 de cuvinte.
- Stabiliți o intenție pentru când și cum veți livra această scrisoare.
Reflecție:
- Împărtășiți-vă sentimentele despre scrierea scrisorii și planul dvs. de livrare.

6. Vizită de recunoștință (temă de casă)

Obiectiv: Aprofundați practica recunoștinței prin livrarea personală a scrisorii de recunoștință.

Timp: Variabil

Descriere:

- Aranjați o întâlnire sau un apel telefonic cu persoana pentru a vă citi scrisoarea de recunoștință cu voce tare, cerându-i să nu vă întrerupă până când nu terminați.
- Observați și împărtășiți reacțiile în mod deschis. Lăsați-i scrisoarea ca amintire.
Reflecție:
- Reflectați asupra experienței și, dacă vă simțiți confortabil, împărtășiți-o într-o sesiune viitoare.

7. Acte aleatorii de bunătate (temă de casă)

Obiectiv: Construiți relații pozitive prin acte regulate de bunătate.

Timp: Continuu, cât mai des posibil (recomandați zilnic 3 acte timp de 21 de zile)

Descriere:

- Efectuați acte simple de bunătate, cum ar fi prepararea cafelei pentru un coleg, oferirea locului pe scaun sau ținerea unei uși deschise.
Reflecție:
- Reflectați asupra modului în care aceste acte v-au afectat starea de spirit și relațiile și împărtășiți orice informații sau întrebări în discuțiile ulterioare.

8. Ascultare conștientă (temă de casă)

Obiectiv: Practicați ascultarea conștientă, atentă fără a răspunde, sporind prezența în comunicare.

Timp: 5-10 minute zilnic

Descriere:

- Observați cel puțin o conversație pe zi fără a participa. Observați detalii precum tonusul, limbajul corpului și conținutul emoțional.

Reflecție:

- Reflectați la ceea ce ați observat despre tiparele de comunicare și propriile obiceiuri de ascultare.

Elevi

1. Reflecția “Profesorul meu preferat”

- **Scop:** Ajutați elevii să recunoască impactul relațiilor pozitive profesor-elev.
- **Cum se implementează:**
 - Rugați elevii să se gândească în liniște la un profesor care i-a făcut să se simtă motivați, îngrijiți sau entuziasmați să învețe.
 - Îndemnați-i să-și amintească acțiuni sau calități specifice care l-au făcut special pe acest profesor (de exemplu, bunătate, încurajare, răbdare).
 - Elevii își pot împărtăși apoi gândurile verbal în perechi sau în grupuri mici sau pot scrie un scurt paragraf sau o intrare în jurnal.
 - Facilitați o discuție de grup despre de ce contează relațiile pozitive cu profesorii și cum pot contribui elevii la un astfel de mediu.

2. Brainstorming-ul “Conexiuni pozitive”

- **Scop:** Încurajați elevii să identifice ceea ce face ca prietenii și relațiile din clasă să fie pozitive.
- **Cum se implementează:**
 - Împărțiți elevii în grupuri mici (3-4 elevi).
 - Oferiți fiecărui grup o foaie mare de hârtie sau un spațiu pe tabla albă. Rugați-i să facă brainstorming și să scrie cuvinte sau fraze care descriu calități pozitive ale relației (de exemplu, încredere, respect, ascultare, bunătate).
 - După 10 minute, cereți fiecărui grup să-și prezinte cuvintele cheie întregii clase.
 - Ca o clasă, creați o listă principală de trăsături pozitive ale relațiilor și discutați cum acestea pot fi practicate zilnic.

3. Bingo-ul empatiei

- **Scop:** Să-i învețe pe elevi să facă distincția între răspunsurile empatice și non-empatice în conversații.
- **Cum se implementează:**
 - Pregătiți carduri de bingo cu diferite tipuri de răspunsuri (de exemplu, empatie, sfătuire, închidere).
 - Prezentați exemple scurte de dialog, în care o persoană împărtășește o experiență și alta răspunde.
 - Elevii își marchează cărțile atunci când identifică răspunsuri sau comportamente empatice.
 - Recapitulați fiecare exemplu cu clasa, explicând de ce un răspuns este empatic sau nu, și discutați despre importanța empatiei în prietenii.

4. Practica răspunsului constructiv activ

- **Scop:** Dezvoltarea abilităților elevilor de a-și sprijini colegii în mod pozitiv atunci când împărtășesc vești bune.
- **Cum se implementează:**
 - Explicați conceptul de răspuns constructiv activ: arătarea de entuziasm autentic, punerea de întrebări și implicarea activă.
 - Organizați activități de joc de rol în care un elev împărtășește vești bune și partenerul exersează să răspundă activ și constructiv.
 - Schimbați rolurile și analizați în grup despre cum s-a simțit fiecare să dea și să primească răspunsuri pozitive.
 - Încurajați elevii să exerseze acest lucru în conversații din viața reală.

5. Jurnalul sau scrisoarea recunoștinței

- **Scop:** Cultivați obiceiul de a recunoaște și aprecia aspectele pozitive ale vieții și relațiilor.
- **Cum se implementează:**
 - Introduceți ideea unui jurnal al recunoștinței în care elevii scriu trei lucruri pentru care sunt recunoscători în fiecare zi. Acestea pot fi lucruri mici sau mari (de exemplu, o zi însorită, un prieten bun).
 - În mod alternativ, sau în plus, cereți elevilor să scrie o scrisoare de mulțumire cuiva important în viața lor (prieten, membru al familiei, profesor).
 - Oferiți indicații pentru a-i ajuta să fie specifici cu privire la ceea ce apreciază și de ce.
 - Stabiliți un timp regulat (zilnic sau săptămânal) pentru a scrie și oferiți-le oportunitatea de a împărtăși reflecțiile dacă se simt confortabil.

6. Provocarea “Acte aleatorii de bunătate”

- **Scop:** Încurajați bunătatea zilnică și conștientizarea efectelor sale pozitive asupra relațiilor.
- **Cum se implementează:**
 - Provocați elevii să efectueze 1-3 mici acte de bunătate în fiecare zi pentru o anumită perioadă (de exemplu, o săptămână sau trei săptămâni). Exemplele includ ajutarea unui coleg de clasă, împărțirea rechizitelor sau oferirea de complimente.
 - Creați o diagramă sau un jurnal de urmărire a bunătății în care elevii își notează acțiunile.
 - La sfârșitul provocării, facilitați o reflecție de grup asupra modului în care actele de bunătate i-au făcut să se simtă și cum au răspuns ceilalți.

7. Exerciții de ascultare conștientă

- **Scop:** Îmbunătățirea atenției, empatiei și abilităților de comunicare ale elevilor prin ascultare activă.
- **Cum se implementează:**
 - Învățați elevii elementele de bază ale ascultării conștiente: concentrarea deplină asupra vorbitorului, ne-întreruperea, observarea tonului și a limbajului corpului.
 - Rezervați câteva minute zilnic sau săptămânal pentru practica de ascultare conștientă. De exemplu, ascultați un coleg împărtășind o poveste fără a întrerupe, apoi rezumați ceea ce s-a spus.

- Folosiți îndemnuri sau întrebări ghidate pentru a ajuta elevii să reflecteze asupra experienței ("Ce ai observat despre sentimentele vorbitorului?" "Cum te-ai simțit să ascuți fără să întrerupi?").
- Încurajați elevii să aplice ascultarea atentă în conversațiile lor de zi cu zi.

5.4 Sens

5.4.1 Definiție

Semnificația este al patrulea factor al modelului PERMA. **Sensul descrie starea în care o persoană simte că are un scop și o direcție mai înaltă în viața sa.** Oamenii care raportează că au niveluri ridicate de sens în viața lor tind să raporteze că sunt fericiți și mulțumiți de viața lor. Sensul singur nu duce neapărat la o viață fericită, totuși. Sensul înseamnă să ai un simț al direcției, să te simți conectat la ceva mai mare decât tine, să faci ceva valoros și care merită și/sau să simți că există un scop în tot ceea ce face o persoană. Un exemplu este religia și spiritualitatea, care oferă multor oameni un sens în viața lor.

5.4.2 Context teoretic + Concepte cheie

Sensul poate fi atins prin utilizarea punctelor forte ale caracterului pentru satisfacția personală, dar și pentru îndeplinirea unui scop mai înalt, care este considerat important de către persoana și ceilalți. Strategiile pentru obținerea sensului vieții includ acționarea în conformitate cu valorile cuiva și utilizarea punctelor forte de caracter pentru binele comun.

A avea sens în viața cuiva le oferă oamenilor niveluri crescute de stare de bine, cu toate beneficiile pe care starea de bine le furnizează. Este important de remarcat relația dintre scop și reziliența psihologică. Când oamenii au sens în viața lor, sunt mai capabili să facă față adversităților cu care se confruntă și experimentează niveluri mai scăzute de stres și anxietate atunci când trec printr-o dificultate. În plus, oamenii cu sens sunt mai capabili să înțeleagă experiențele traumatizante sau adverse decât cei care nu au un sens în viața lor.

5.4.3 Activități pentru sens

Profesori

1. Identifică-mi scopul

- **Obiectiv:** Să exploreze ceea ce le dă profesorilor un sens în viață și muncă.
- **Timp necesar:** 7-10 minute
- **Instrucțiuni:**
 1. Rugați profesorii să reflecteze individual și să-și scrie răspunsurile la următoarele îndemnuri:
 - Ce îmi place să fac?
 - Când simt un sens al "fluxului"?
 - Care este semnificația muncii mele?
 - Ce este semnificativ pentru mine personal?
 2. Acordați câteva momente pentru reflecție liniștită și jurnal.

- **Reflecție:**

Invitați voluntarii să împărtășească cunoștințe cu grupul. Provocați o discuție: *Te-a surprins ceva? Cum influențează aceste reflecții modul în care îți vezi munca?*

2. Sens în viața de zi cu zi

- **Obiectiv:** Să-i ajute pe profesori să-și conecteze punctele forte cu acțiuni semnificative care au un impact dincolo de ei înșiși.
- **Timp necesar:** 10 minute
- **Instrucțiuni:**
 1. Cereți profesorilor să enumere cele cinci puncte forte ale lor (din profilul VIA Character Strengths).
 2. Apoi, scrieți cum le aplică în prezent pe fiecare în viața lor profesională și personală, în special în moduri care îi avantajează pe ceilalți.
- **Reflecție:**

Profesorii pot împărtăși exemple și pot reflecta la întrebarea: *Cum pot aduce mai mult sens activităților zilnice folosindu-mi punctele forte cu intenție?*

3. La nivel maxim la locul de muncă

- **Obiectiv:** Recunoașterea punctelor forte personale prin povestiri și feedback de la egal la egal.
- **Timp necesar:** 15 minute
- **Instrucțiuni:**
 1. Împerecheați participanții și atribuiți-le rolul de vorbitor și ascultător.
 2. **Vorbitorul** descrie o situație reală legată de muncă în care s-a simțit "în cea mai bună formă", cu detalii bogate.
 3. **Ascultătorul** rămâne tăcut, luând notițe doar despre punctele forte demonstrate.
 4. După 3-4 minute, ascultătorul își împărtășește observațiile, rezumând punctele forte ale vorbitorului.
 5. Schimbați rolurile și repetați procesul.
- **Reflecție:**

Discutați în grup: *Cum v-ați simțit să fiți recunoscut pentru punctele voastre forte? Au fost subliniate puncte forte pe care nu le-ați observat înainte?*

4. Ce lucruri pozitive găsești în munca ta?

- **Obiectiv:** Să conștientizeze aspectele pozitive ale predării și să promoveze recunoștința și prezența.
- **Timp necesar:** 10 minute
- **Instrucțiuni:**
 1. Cereți profesorilor să enumere 3 experiențe pozitive pe care le-au avut recent la locul de muncă.
 2. Exemplele ar putea include: "Elevii mei au fost implicați astăzi" sau "Am avut o conversație de susținere cu un coleg".
 3. Împărtășiți în grupuri mici (3-4 persoane).

- **Reflecție:**

Invitați la discuții: *Cum afectează recunoașterea momentelor pozitive modul în care vă vedeți locul de muncă?*

5. Recunoaștința la locul de muncă

- **Obiectiv:** Să încurajeze un sentiment de apreciere pentru ceea ce funcționează bine și să mute atenția de la probleme la soluții.
- **Timp necesar:** 10 minute
- **Instrucțiuni:**
 - Cereți profesorilor să noteze cât mai multe aspecte pozitive ale locului lor de muncă (de exemplu, spiritul de echipă, conducerea, implicarea elevilor).
 - Invitați-i să împărtășiți și să discute în perechi sau în întregul grup.
- **Reflecție:**

Ghidați o conversație folosind instrucțiuni precum:

 - *Cum v-a făcut să vă simți scrierea acestora?*
 - *A fost ceva surprinzător?*
 - *Poate oricare dintre aceste elemente să vă ajute să rezolvați o provocare actuală cu care vă confrunțați?*

6. Cel mai bun sine posibil la locul de muncă

- **Obiectiv:** Să imagineze un sine viitor semnificativ și de succes și să folosească această viziune pentru a ghida acțiunile actuale.
- **Timp necesar:** 5 minute pe zi (meditație ghidată + practică zilnică)
- **Instrucțiuni:**
 1. Conduceți profesorii printr-un exercițiu de vizualizare ghidată, imaginându-se pe sine cu 5-10 ani în viitor, prosperând în munca lor.
 2. După sesiune, rugați profesorii să continue această practică pe cont propriu timp de o săptămână, scriind note scurte în fiecare zi despre cum arată "cel mai bun sine" al lor și de ce ar putea avea nevoie pentru a ajunge acolo.
- **Reflecție:**

Într-o sesiune ulterioară, de follow-up, invitați profesorii să-și împărtășească experiența: *Cum a evoluat viziunea dumneavoastră de-a lungul săptămânii? Ce ați învățat despre valorile și aspirațiile dvs.?*

7. Practicarea Mindfulness-ului

- **Obiectiv:** Cultivarea conștientizării momentului prezent, în special în momentele provocatoare sau stresante.
- **Timp necesar:** 5 minute pe zi
- **Instrucțiuni:**
 1. Predați exercițiul de ancorare "3 lucruri":
 - Notați **3 lucruri pe care le vedeți**
 - Notați **3 lucruri pe care le auziți**
 - Notați **3 lucruri pe care le simțiți/atingeți**

2. Rugați profesorii să practice acest lucru zilnic timp de o săptămână și să-și noteze observațiile.

- **Reflecție:**

Întrebați: *Cum v-a afectat această practică concentrarea sau starea de spirit? Ar putea fi integrat acest lucru în rutina dvs. zilnică sau în mediul de la clasă?*

Elevi

1. Ce mă face să mă simt mândru

- **Obiectiv:** Să ajute elevii să identifice momentele în care s-au simțit mândri și ce puncte forte foloseau.
- **Instrucțiuni:**
 - Rugați elevii să scrie sau să deseneze un moment în care s-au simțit mândri de ei înșiși (de exemplu, ajutând un prieten, făcând bine sarcinile unui proiect).
 - Încurajați-i să descrie ce a făcut ca momentul să fie semnificativ.
- **Discuție:**

Invitați-i să împărtășească cu membrii clasei sau în perechi. Prompt: *De ce crezi că acest moment contează pentru tine?*

2. Puncte forte în acțiune

- **Obiectiv:** Să învețe elevii să-și pună în practică punctele forte personale în moduri semnificative.
- **Instrucțiuni:**
 - După ce și-au identificat principalele puncte forte ale celor 3 caractere (dintr-un sondaj VIA simplificat sau dintr-o discuție în clasă), rugați elevii să scrie sau să deseneze modul în care folosesc fiecare punct forte pentru a-i ajuta pe alții sau pentru a-și îmbunătăți clasa.
- **Discuție:**

Împărtășiți exemplele în grup și faceți brainstorming despre cum pot ei folosi mai mult aceste puncte forte în viața școlară de zi cu zi.

3. Cea mai bună zi a mea la școală

- **Obiectiv:** Să ajute elevii să reflecteze asupra a ceea ce face ca o zi de școală să fie semnificativă sau plăcută.
- **Instrucțiuni:**
 - Rugați elevii să descrie "cea mai bună zi de școală din toate timpurile" – ce s-a întâmplat, cum s-au simțit, cine a fost implicat.
 - Puneți-i să reflecteze: *Ce a făcut această zi atât de specială? Putem aduce mai multe din astea în clasa noastră?*
- **Discuție:**

Folosiți tabla clasei pentru a înregistra elemente comune (de exemplu, a te simțiti inclus, a învăța ceva nou, a-i ajuta pe ceilalți).

4. Trei lucruri bune (ediția legată de sens)

- **Obiectiv:** să încurajeze elevii să observe mici momente legate de sens, semnificație în fiecare zi.
- **Instrucțiuni:**
 - În fiecare zi, timp de o săptămână, elevii notează **trei lucruri semnificative** care s-au întâmplat (nu doar lucruri fericite – momente în care s-au simțit mândri, de ajutor, amabili sau conectați).
 - Exemple: "Am ajutat un elev nou", "Am încercat tot posibilul într-o sarcină grea".
- **Reflecție:**

Discutați în grup sau scrieți în jurnale: *Cum v-a făcut să vă simțiți acordarea de atenție momentelor semnificative?*

5. Eu cel viitor (vizualizare)

- **Obiectiv:** Să sprijine elevii să-și imagineze o versiune viitoare a lor care să-i facă să se simtă mândri și împliniți.
- **Instrucțiuni:**
 - Ghidați elevii printr-o scurtă vizualizare în care își imaginează viața peste 5 sau 10 ani: Ce fac? Pe cine ajută? Cum se simt?
 - Rugați-i să deseneze sau să scrie despre "Eu cel viitor".
- **Reflecție:**

Lăsați elevii să împărtășească dacă doresc. Întăriți faptul că valorile și acțiunile lor de astăzi îi pot ajuta să crească în această versiune a lor viitoare.

5.5 Realizări

5.5.1 Definiție

Realizarea este al cincilea și ultimul factor al modelului PERMA. **Termenul de realizare se referă la combinația dintre o persoană care își îndeplinește scopurile obiective și potrivirea dintre ambiția personală, impulsul interior și personalitatea persoanei.** Realizarea descrie procesul de auto-actualizare, în care o persoană folosește capacitatea de a lucra pentru atingerea obiectivelor, de a susține motivația sau capacitatea de a persevera în ciuda provocărilor sau eșecurilor. Acest proces implică diverse domenii ale vieții (profesionale și personale).

5.5.2 Context teoretic + Concepte cheie

Termenul de auto-actualizare este un concept cheie în cercetarea realizării. Termenul a fost descris pentru prima dată de Abraham Maslow (1954) ca fiind nevoia spirituală a "omului" de îmbunătățire continuă și căutare a auto-actualizării. Maslow a clasat nevoile umane de bază în binecunoscuta "piramidă a lui Maslow" și a clasat nevoia oamenilor de a obține un sentiment de împlinire în vârf. El a propus că nevoia de auto-actualizare este o motivație foarte puternică la oameni. În plus, Carl Rogers, împreună cu Maslow, care sunt părinții psihologiei umaniste, au vorbit și despre tendința personalității umane de a evolua de la o entitate simplă la una complexă, ducând la realizarea auto-actualizării.

Cercetările arată că stabilirea obiectivelor acționează ca un factor motivațional important care încurajează auto-gestionarea, planificarea eficientă și activarea resurselor persoanei. Pentru a stabili scopuri în mod eficient, obiectivele ar trebui să aibă unele caracteristici. Pentru scopul « Realizări » în modelul PERMA propunem utilizarea unui model de stabilire a obiectivelor, modelul SMART.

Modelul SMART este un acronim pentru caracteristicile obiectivelor. Pe baza acestui model, obiectivele ar trebui să fie specifice, măsurabile, realizabile/posibil de atins, realiste și realizabile într-un anumit interval specific de timp. O caracteristică suplimentară pentru stabilirea corectă a obiectivelor este că acestea ar trebui să fie autodeterminate cu scopul de a activa motivația intrinsecă în persoana respectivă. Obiectivele pot fi stabilite pentru diferite aspecte ale vieții unei persoane (zona de lucru, nivelul personal, sport, jocuri, hobby-uri), dar este în general recomandat ca oamenii să lucreze la 1-2 obiective majore simultan pentru a fi fezabil.

5.5.3 Activități pentru « Realizări »

Profesori

Aceste activități urmăresc să ajute profesorii să dezvolte o mai mare conștientizare de sine a stării lor actuale de bine, să identifice obiective personale și profesionale și să adopte obiceiuri care duc la realizări semnificative. Procedând astfel, profesorii își pot crește sentimentul de eficacitate, motivație și împlinire.

1. Auto-reflecție: bariere în calea fericirii (*activitate de luat acasă*)

- **Obiectiv:**
Încurajarea conștientizării de sine a stării de bine actuale a profesorilor, identificarea a ceea ce le afectează fericirea și explorarea obstacolelor în calea atingerii obiectivelor.
- **Timp necesar:** 10 minute (reflecție acasă)
- **Instrucțiuni:**
 - Rugați profesorii să completeze acasă, în scris următoarea reflecție:
 - Pe o scară de la 1 la 10, cât de fericit mă simt acum?
 - Ce m-ar putea face să mă simt mai fericit în viața mea personală, familială și profesională?
 - Care sunt barierele care mă împiedică să obțin acea fericire (internă sau externă)?
 - În următoarea sesiune, invitați participanții să-și revizuiască reflecțiile.
- **Reflecție:**
În timpul întâlnirii ulterioare, de follow-up, facilitați împărtășirea rezultatelor în grupuri mici sau în întregul grup. Cereți-le:
 - *Ce ați observat la răspunsurile dvs.?*
 - *Barierele au fost în mare parte interne (de exemplu, îndoieli de sine, obiceiuri) sau externe (de exemplu, lipsa de timp, probleme organizaționale)?*
 - *Ce mici schimbări puteți face pentru a depăși una dintre aceste bariere?*

2. Brainstorming pentru stimulentele fericirii

- **Obiectiv:**
Să ajute profesorii să recunoască și să integreze activități mici, realiste, care le îmbunătățesc starea de spirit, energia și satisfacția generală.
- **Timp necesar:** 5 minute
- **Instrucțiuni:**

- Puneți întrebarea: *Care sunt câteva lucruri mici care vă ridică în mod constant starea de spirit sau energia în timpul săptămânii?*
- Rugați profesorii să enumere rapid 5-10 "stimulatoare de fericire" care sunt practice și plăcute la nivel personal (de exemplu, ascultarea muzicii, o plimbare scurtă, conversații semnificative, scrierea unui jurnal).
- **Exemple de stimulatoare de fericire:**
 - A te bucura de o ceașcă de cafea fără distrageri
 - A vorbi cu un coleg care te susține
 - A te juca cu un animal de companie sau a petrece timp în natură
 - A practica unui scurt exercițiu de mindfulness
 - A finaliza cu succes o mică sarcină
- **Reflecție:**

Ghidați o discuție cu privire la următoarele:

 - *Pe care dintre stimulatoarele tale le folosești deja în mod regulat?*
 - *Pe care le-ai putea adăuga în mod realist la săptămâna ta?*
 - *Cum ar putea stimulentele regulate de fericire să-ți susțină sentimentul general de împlinire și energie pentru obiectivele tale?*
- Încurajați profesorii să se implice în a folosi cel puțin un stimulent de fericire în fiecare zi pentru săptămâna următoare, și să raporteze.

Elevi

1. Momentele mele de mândrie

- **Obiectiv:**

Să-i ajute pe elevi să recunoască momentele de succes și să interiorizeze un sentiment de realizare.
- **Instrucțiuni:**
 1. Rugați elevii să reflecteze și să scrie sau să deseneze **un moment de care au fost mândri recent**. Poate fi academic, social sau personal.
 2. Încurajați elevii să includă:
 - Ce au făcut
 - Cum s-au simțit
 - De ce a fost semnificativ pentru ei
- **Discuție:**

Invitați voluntari să împărtășească. Prompt: *Ce te-a ajutat să reușești? Ce poți învăța din acel moment?*

2. Obiectivele mele săptămânale

- **Obiectiv:**

Să sprijine elevii în stabilirea și atingerea unor obiective mici, realizabile și să sporească încrederea prin succes.
- **Instrucțiuni:**
 1. În fiecare luni, cereți elevilor să-și stabilească **un mic obiectiv pe** care doresc să-l îndeplinească în acea săptămână (academic sau personal).

2. Puneți-i să-l scrie pe hârtiuță adezivă sau într-un planificator personal.
3. În fiecare vineri, cereți-le să reflecteze: *Mi-am atins obiectivul? Ce a ajutat sau nu?*

- **Variație:**

Afișați obiectivele pe un "Perete al obiectivelor" pentru a vă motiva și a sărbători realizările.

3. Stimulentele mele de fericire

- **Obiectiv:**

Să crească gradul de conștientizare cu privire la lucrurile mici care îi fac pe elevi să se simtă bine și să le arate că îngrijirea de sine sprijină învățarea și performanța.

- **Instrucțiuni:**

1. Întrebați: *Care sunt 3 lucruri care te fac să te simți întotdeauna mai bine atunci când ești stresat sau obosit?*
2. Elevii scriu sau desenează răspunsurile lor (de exemplu, a vorbi cu un prieten, a desena, a cânta la un instrument muzical, a te juca afară).
3. Creați un "Meniu de fericire al clasei" cu ideile tuturor postate pe o tablă.

- **Follow-up:**

Încurajați elevii să aleagă 1 stimulator de fericire în fiecare zi și să reflecteze la modul în care le-a ajutat puterea de concentrare, starea de spirit sau motivația.

4. Puncte forte și insigne ale succesului

- **Obiectiv:**

Să lege punctele forte personale de realizări și să recunoască efortul în detrimentul perfecțiunii.

- **Instrucțiuni:**

1. Oferiți elevilor o listă de puncte forte (de exemplu, perseverență, creativitate, bunătate).
2. Cereți-le să aleagă o putere pe care au folosit-o în timpul săptămânii și să scrie/deseneze cum au folosit-o.
3. Oferiți "insigne" simbolice sau autocolante pentru a sărbători realizările lor.

- **Reflecție:**

Prompt: *De ce a fost importantă această putere? Cum o poți folosi din nou săptămâna viitoare?*

Partea 2. Învățarea socială și emoțională (SEL) și sprijinul comportamentului pozitiv la nivel de școală (SWPBS)

1. Învățarea socială și emoțională (SEL) și sprijinul comportamentului pozitiv la nivel de școală (SWPBS) în școală – O abordare la nivelul întregii școli

O abordare la nivelul întregii școli a învățării sociale și emoționale (SEL) și a sprijinului comportamental pozitiv la nivel de școală (SWPBS) reprezintă o trecere de la intervenții reactive, axate pe individ la un model proactiv, sistemic care cultivă o cultură școlară de susținere, echitabilă și incluzivă. În rădăcinat în cadre precum Psihologia Pozitivă și Analiza Comportamentală Aplicată (ABA), acest model integrat acordă prioritate prevenirii, intervenției timpurii și promovării relațiilor interpersonale pozitive în întreaga comunitate educațională.

Învățarea socială și emoțională (SEL) își propune să echipeze persoanele care învață cu abilitățile intrapersonale și interpersonale necesare pentru a înțelege și gestiona emoțiile, a forma relații pozitive, a lua decizii responsabile și a se angaja constructiv în medii academice și sociale (CASEL, 2020). SEL este încorporat nu numai prin instruire explicită, ci și prin practicile de predare, climatul școlar, strategiile de conducere și implicarea familiei.

Sprijinul pentru comportamentul pozitiv la nivel de școală (SWPBS) este un cadru de sisteme bazat pe dovezi care se concentrează pe restructurarea mediilor școlare pentru a sprijini dezvoltarea comportamentului adaptiv la toți elevii. În loc să abordeze comportamentul necorespunzător prin măsuri punitive, SWPBS încurajează școlile să stabilească, să predea și să consolideze în mod proactiv așteptări comportamentale consistente.

Acest model se bazează pe decenii de știință comportamentală și s-a dovedit a avea succes în diverse contexte educaționale - inclusiv copilăria timpurie, învățământul primar și secundar și educația specială (Horner et al., 2010; Sugai și Simonsen, 2012). Este construit pe un continuum pe trei niveluri de prevenire și sprijin, care este descris în diagrama 2:

- **Nivelul I (Prevenție universală):** Acest nivel fundamental implică strategii la nivel de școală care vizează toți elevii. Include predarea explicită a așteptărilor comportamentale pozitiv declarate, întărirea regulată a comportamentelor dezirabile și monitorizarea continuă a datelor. Se estimează că Nivelul I susține efectiv 80-90% dintre elevi (Bradshaw et al., 2008).
- **Nivelul II (Sprijin țintit):** Pentru aproximativ 10-15% dintre elevii care au nevoie de asistență mai intensivă, Nivelul II oferă intervenții în grupuri mici, dezvoltarea abilităților țintite și monitorizare sporită. Aceste intervenții sunt concepute pentru a acoperi lacunele fără a fi nevoie de planuri individualizate.
- **Nivelul III (Intervenție intensivă individualizată):** Cel mai intensiv nivel de sprijin este rezervat pentru 3-5% dintre elevii cu comportament cronic, cu risc ridicat. Acest nivel include evaluări comportamentale funcționale și dezvoltarea de planuri de sprijin personalizate adaptate punctelor forte, provocărilor și contextului de mediu al fiecărui elev.

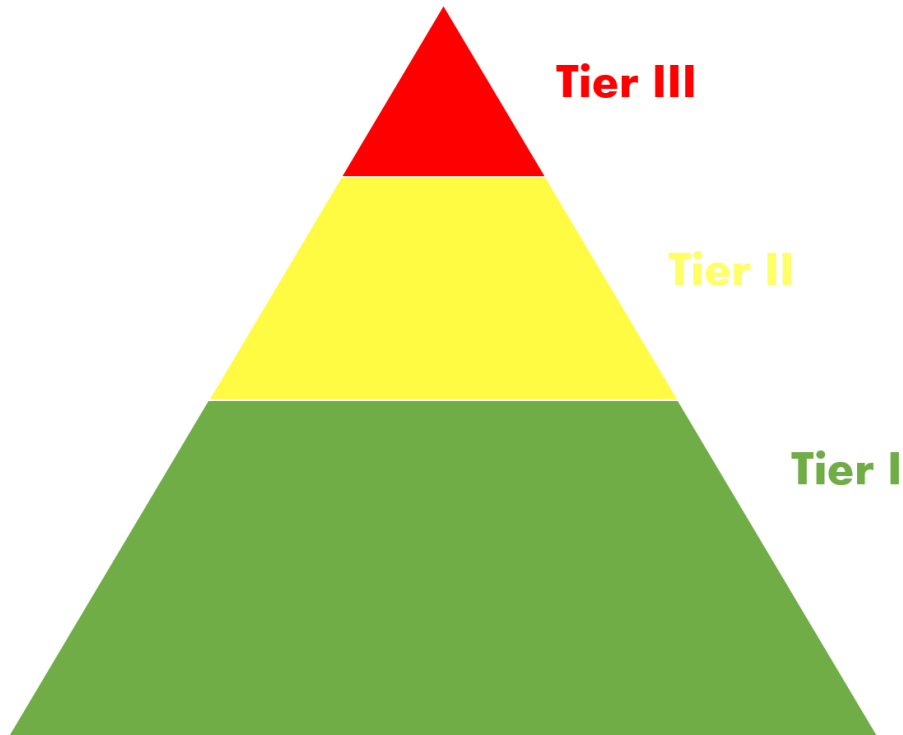


Diagrama 2: Niveluri de prevenție

Sursa: www.vide.vi

Componentele de bază ale cadrului SWPBS:

1. **Rezultate comune:** Școlile definesc în colaborare obiective măsurabile legate de succesul academic, starea de bine emoțională, implicarea socială și siguranța școlară. Aceste rezultate ghidează implementarea și sunt revizuite în mod regulat.
2. **Sprijinirea sistemelor:** Implementarea durabilă necesită atât structuri de sprijin interne, cât și externe. Echipele de conducere sunt instruite și îndrumate de antrenori externi pentru a dezvolta așteptări la nivel de școală, sisteme de recompensă și planuri de acțiune bazate pe date. Conducerea activă de către directori și acceptarea de către cel puțin 80% din personal, sunt esențiale pentru fidelitate și sustenabilitate.
3. **Luarea deciziilor bazate pe date:** Școlile colectează și analizează sistematic date comportamentale, academice și de prezență pentru a evalua progresul elevilor, fidelitatea implementării și eficacitatea sprijinului. Instrumente precum inventarele de fidelitate, jurnalele de disciplină și sondajele asupra climatului clasei susțin îmbunătățirea continuă.
4. **Practici bazate pe dovezi:** Strategiile de predare eficiente sunt utilizate pentru a modela și consolida comportamentele așteptate. Acestea includ instruire directă, joc de rol, modelare și feedback. Sistemele de întărire (de exemplu, laude verbale, economii simbolice (de jetoane), contingente de grup) sunt folosite pentru a susține motivația și a construi fluența. Comportamentele nepotrivite nu sunt întâmpinate cu pedeapsă, ci cu instrucțiuni corective și oportunități de reînvățare.
5. **Echitate:** Această componentă asigură un tratament și acces echitabil pentru toți elevii, recunoscând că elevii provin din medii diverse și pot avea nevoi diferite.



Figura 3. Elementele esențiale

Această abordare se aliniază îndeaproape cu cadrul **Școlilor de Promovare a Sănătății** susținut de Organizația Mondială a Sănătății și UNESCO (2021) și cu liniile directoare ale CE privind starea de bine și sănătatea mintală în școli (EC, 2024), ambele punând accentul pe acțiuni coordonate în curriculum, etos, mediu și parteneriate comunitare.

În cele din urmă, o abordare SEL și SWPBS la nivelul întregii școli nu este un program de sine stătător, ci o transformare culturală. Se bazează pe dezvoltarea profesională susținută, conducerea incluzivă și implicarea familiei pentru a încorpora învățarea socio-emoțională și sprijinul comportamental în țesătura vieții școlare. Scopul nu este doar de a reduce comportamentul perturbator, ci și de a crea un mediu educațional prosper în care fiecare elev – și fiecare adult – să se simtă respectat, conectat și împuternicit să reușească.

Factori cheie pentru implementarea cu succes

Mai mulți factori critici contribuie la punerea în aplicare eficientă și la sustenabilitatea abordării SWPBS:

- **Angajamentul larg al personalului:** O înțelegere și sprijin comun din partea a cel puțin 70-80% din personalul școlii este esențială pentru a crea consecvență în practici în toate mediile.
- **Relații pozitive profesor-elev:** Dezvoltarea încrederii și respectului reciproc între educatori și elevi este esențială pentru promovarea comportamentului și implicării prosoziale.
- **Leadership puternic:** Implicarea activă a directorului sau a directorului adjunct asigură alinierea cadrului SWPBS cu obiectivele și politicile la nivel de școală.
- **Formarea echipei de conducere:** Stabilirea unei echipe de conducere reprezentativă și funcțională este vitală pentru a coordona planificarea, instruirea, comunicarea și luarea deciziilor bazate pe date.
- **Sprijin din partea antrenorilor externi:** Antrenorii desemnați oferă dezvoltare profesională continuă și îndrumare practică echipelor școlare, asigurând o implementare de înaltă fidelitate.
- **Colectarea și analiza datelor despre comportamentul elevilor** permite școlilor să urmărească progresul, să identifice tendințele și să adapteze intervențiile.
- **Cercetare și evaluare colaborativă:** Școlile partenere contribuie cu date comportamentale și de implementare la proiectul mai larg de învățare și evaluare transnațională.



1.1 Introducere în curricula SEL și SWPBS

Învățarea socială și emoțională (SEL) și sprijinul pentru comportament pozitiv la nivel de școală (SWPBS) reprezintă strategii complementare și integrate pentru a promova starea de bine, implicarea și succesul academic al elevilor în toate contextele școlare. SEL se concentrează pe echiparea celor care învață cu abilități esențiale de viață, cum ar fi reglarea emoțiilor, empatia, colaborarea și luarea deciziilor etice, așa cum sunt definite de cele cinci competențe de bază articulate de Collaborative for Academic Learning, Social and Emotional (CASEL): conștientizare de sine, autogestionare, conștientizare socială, abilități de relaționare și luare responsabilă a deciziilor.

Între timp, SWPBS este un cadru proactiv și preventiv bazat pe știința comportamentală care sprijină promovarea consecventă a comportamentului așteptat și reducerea comportamentelor provocatoare printr-un sistem de sprijin pe mai multe niveluri. Este construit pe principiile incluziunii, echității și credinței că toți elevii beneficiază de așteptări de comportament clar definite, predate și consolidate.

În proiectul Thriving Schools, SEL și SWPBS sunt operaționalizate prin programe structurate, bazate pe dovezi, adaptate contextelor educaționale locale din Cipru, Grecia, Italia și România. Școlile adoptă o mentalitate a întregii școli, cu competențe SEL țesute în planificarea lecțiilor, cultura școlii și relațiile profesor-elev. Implementarea implică predare structurată (prin scenarii, discuții, jocuri de rol și reflecție), strategii consistente de întărire și colaborare cu familiile și comunitățile. Elevii se implică în aceste programe nu numai prin instruire formală, ci și prin rutinele zilnice și comportamentul modelat al adulților din comunitatea școlară. Ambele cadre se bazează în mare măsură pe accesul universal, luarea deciziilor bazate pe date și dezvoltarea profesională pentru a construi capacitatea și sustenabilitatea. Prin încorporarea SEL și SWPBS în misiunea educațională mai largă.

2. Cadrul SWPBS

În centrul Nivelului 1 al modelului SWPBS se află opt elemente fundamentale care formează structura pentru implementarea cu succes (Figura 4). Aceste elemente abordează atât comportamentul elevilor, cât și dezvoltarea personalului și includ scopul comun, conducerea, așteptările definite, predarea comportamentului, sistemele de întărire, luarea deciziilor bazate pe date, strategiile de răspuns și sprijinul personalului. În contextul proiectului Școli Prospere, aceste componente au fost adaptate pentru un ciclu anual de implementare de șase/șapte luni, făcându-le gestionabile și eficiente în școlile participante.

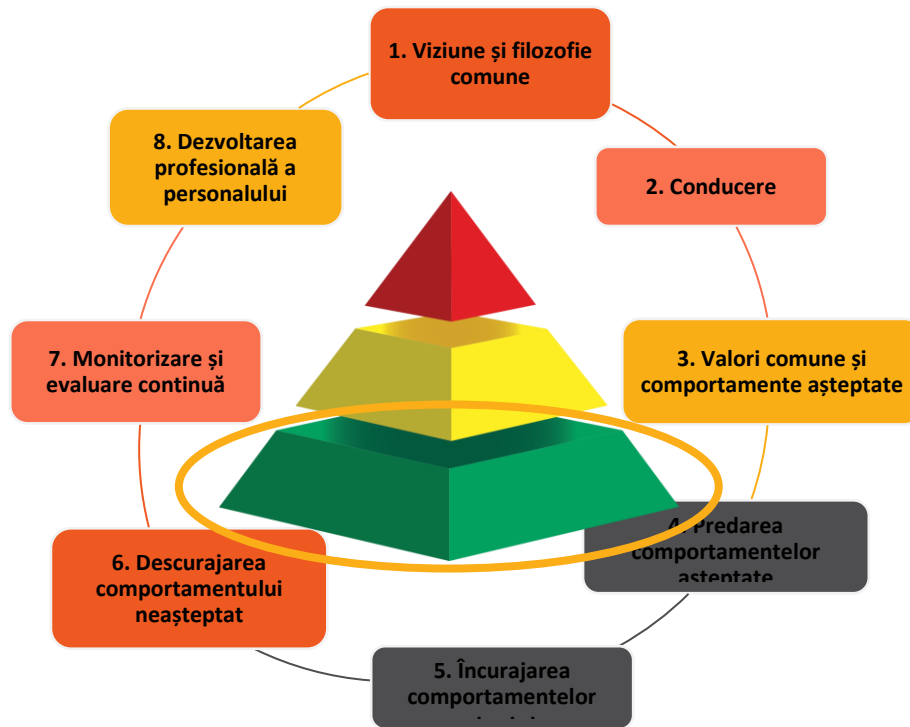


Figura 4: 8 elemente de bază ale prevenției primare

Sursa: Sugai & Horner, 2008; MOSWPBS, 2018

O condiție prealabilă crucială pentru lansarea cadrului SWPBS este implicarea și acordul personalului școlii. Înainte de începerea oricărei intervenții, directorul școlii semnalează interesul și lucrează alături de partenerii de proiect pentru a prezenta cadrul SWPBS personalului. Această orientare inițială include o explicație cuprinzătoare a obiectivelor proiectului, fundamentul științific al SWPBS și exemple practice din implementări de succes în țările partenere.

În urma acestei prezentări, fiecare școală organizează un proces de vot confidențial în rândul cadrelor didactice. Este necesar un prag de 70-80% voturi afirmative pentru a continua, asigurând un angajament colectiv față de filozofia și practicile SWPBS.

Pași pentru ca profesorii să înceapă implementarea:

1. **Participați la prezentarea inițială** organizată de echipa SWPBS pentru a înțelege cadrul și relevanța acestuia pentru școala lor.
2. **Reflecțați asupra convingerilor personale** despre comportamentul elevilor, disciplină și mediul de învățare.
3. **Implicați-vă în procesul decizional al școlii**, exprimându-vă angajamentul prin procedura de vot.
4. **Pregătiți-vă să colaborați** cu colegii în dezvoltarea valorilor comune și a așteptărilor comportamentale.
5. **Participați la sesiuni de formare suplimentară** și deveniți parte a mișcării comunității școlare mai largi către o cultură a sprijinului, consecvenței și respectului.

Acest proces de lansare colaborativă și consensuală dă tonul pentru un personal unificat și motivat, despre care cercetările arată că este esențial pentru implementarea SWPBS de înaltă fidelitate și un impact pe termen lung asupra comportamentului elevilor și a climatului școlar.

2.1 Filozofie și scop comun

O implementare de succes a modelului SWPBS începe cu dezvoltarea unei viziuni comune și a unei filozofii comune cu privire la comportamentul elevilor. Acest prim pas stabilește un scop unificat între toate părțile interesate și pune bazele unei culturi școlare consistente care promovează relații pozitive, incluziune și stare de bine.

Echipa de **Conducere a școlii** (adesea denumită Campioni ai Stării de Bine) conduce acest proces de reflecție. Profesorii, directorii școlilor și personalul își explorează în colaborare convingerile existente despre disciplină, comportament și învățare. Aceste conversații sunt facilitate prin întâlniri ale personalului, cercuri de anchetă sau sondaje, concentrându-se pe întrebări precum:

- Ce credem despre modul în care elevii învață să se comporte?
- Ce fel de mediu de învățare vrem să creăm?
- Ce valori comportamentale reflectă scopul școlii noastre?

Aceste discuții ghidează crearea unei **declarații de viziune** unificatoare și a unei **filozofii școlare asupra comportamentului** care pune accentul pe predarea comportamentelor pozitive în loc de disciplina punitivă.

Exemplu: Declarații de viziune

- "Pentru a crea un mediu de învățare sigur, captivant și pozitiv, în care fiecare elev să prospere."
- "Pentru a promova o comunitate de elevi respectuoși, responsabili și rezilienți, care sunt pregătiți pentru succes la școală și în viață."
- "Pentru a cultiva o cultură a bunătății, colaborării și creșterii continue, în care fiecare elev să se simtă apreciat și împuternicit."



Imaginea 1. Vizualizarea viziunii școlii

Exemplu: Declarații de filozofie comportamentală

- "În școala noastră, credem că fiecare elev poate învăța și reuși. Filozofia noastră la nivel de școală este construită pe valorile de bază ale respectului, responsabilității și bunății. Ne-am angajat să creăm un mediu de învățare pozitiv și incluziv în care toți elevii să se simtă în siguranță, sprijiniți și împuterniciți să-și atingă potențialul maxim."
- "La școala noastră, suntem dedicați promovării unei culturi școlare care promovează starea de bine socială, emoțională și academică a tuturor elevilor. Credem că comportamentul pozitiv este o abilitate care poate fi predată și învățată. Ne propunem să creăm un mediu previzibil și pozitiv în care elevii să se simtă apreciați, respectați și motivați să învețe."
- "La școala noastră, credem că un climat școlar pozitiv este o responsabilitate comună. Filozofia noastră reflectă angajamentul nostru de a lucra în colaborare cu elevii, personalul, familiile și comunitatea mai largă pentru a crea un mediu de învățare sigur și de susținere."



Imaginea 2. Vizualizarea viziunii filozofiei

De la această fundație, școlile definesc **trei până la cinci valori de bază** care servesc drept bază pentru toate așteptările comportamentale. Valorile selectate în mod obișnuit includ **Respect, Responsabilitate, Siguranță și Bunătate**. Aceste valori sunt operaționalizate prin identificarea modului în care "arată" în diferite medii școlare – clasă, hol, cantină, loc de joacă și așa mai departe.

Îndrumarea profesorului:

Profesorii sunt încurajați să:

- Reflecteze asupra modului în care valorile personale influențează managementul clasei
- Împărtășească provocările și aspirațiile din clasă în timpul atelierelor colaborative
- Contribuie cu exemple concrete de comportamente dezirabile ale elevilor aliniate cu valorile cheie

Rezultatul acestei anchete comune este co-construcția a:

- Unei **declarații de viziune** concise care exprimă obiectivele pe termen lung ale școlii pentru învățare și stare de bine

- Unei **declarații filozofice** clare despre disciplină și comportament, punând accentul pe prevenire, predare și întărire, mai degrabă decât pe pedeapsă
- **Trei până la cinci valori de bază** (de exemplu, respect, responsabilitate, incluziune, empatie, perseverență) care vor deveni pietrele de temelie ale cadrului comportamental

Paradigma vieții reale: La o școală primară din Cipru, personalul a selectat trei valori ale școlii – respect, responsabilitate și prietenie. Pentru fiecare valoare, ei au dezvoltat așteptări simple de comportament. De exemplu, sub "Respect" în cantină: "Folosiți o voce liniștită și așteptați-vă rândul la coadă". Aceste comportamente au fost tipărite pe afișe colorate și discutate în timpul adunărilor de dimineață.

Prin fundamentarea practicilor școlare într-o filozofie comună și valori clar articulate, educatorii creează un climat comportamental consistent și pozitiv care sprijină atât învățarea elevilor, cât și dezvoltarea lor socio-emoțională.

2.2 Leadership

Implementarea eficientă și durabilă a cadrului SWPBS se bazează în mare măsură pe o conducere implicată și distribuită în cadrul comunității școlare. Echipa desemnată de Conducere a Școlii, formată de obicei din **4 până la 5 membri**, inclusiv directorul școlii, joacă un rol central în coordonarea, monitorizarea și promovarea abordării SWPBS.

Misiunea principală a echipei este de a promova un climat și o cultură școlară pozitivă prin alinierea convingerilor personalului, dezvoltarea capacității și asigurarea executării sistematice a planului de acțiune al școlii. Pe baza celor mai bune practici internaționale (Horner et al., 2010; Sugai & Simonsen, 2012), echipele de conducere de succes promovează asumarea, colaborarea și responsabilitatea prin comunicare transparentă și claritate a rolurilor.

Pentru a-și asigura funcționarea eficientă, echipa de conducere trebuie să funcționeze după principii fundamentale specifice:

Încredere: Construiți un mediu sigur în care membrii echipei se simt în siguranță împărtășindu-și provocările și ideile.

Scop comun: Membrii echipei se aliniază în jurul obiectivelor comune bazate pe nevoile comune ale elevilor lor.

Comunicare deschisă și onestă: Încurajați dialogul autentic, respectuos și empatic.

Dialog democratic: Promovați o cultură în care toate vocile sunt apreciate, iar deciziile sunt luate prin raționament și consens.

Sprijin și colaborare: Promovați încurajarea și recunoașterea reciprocă între membri pentru a consolida legăturile interpersonale și eficacitatea colectivă.

Valori operaționale de bază:

- **Egalitate:** Perspectiva fiecărui membru este valabilă și contribuie la proces.
- **Alegere și autonomie:** Participarea este voluntară, iar membrii modelează ce și cum învață.
- **Dialog și reflecție:** Comunicarea se bazează pe cercetare comună și îmbunătățire continuă.
- **Aplicare și practică:** Echipele pilotează practici în sălile de clasă și reflectează asupra rezultatelor.
- **Reciprocitate:** Membrii împărtășesc experiențe, cunoștințe și responsabilități.

Compoziția recomandată a echipei:

- **Director/director adjunct** (obligatoriu)
- Un profesor din clasele primare inferioare (clasele 1-3)
- Un profesor din clasele primare superioare (clasele 4-6)
- Un educator special sau un membru al personalului de sprijin

Fiecare membru are un rol specific:

- **Coordonator:** Acest rol este responsabil pentru coordonarea și executarea planului de acțiune SWPBS. Coordonatorul asigură o comunicare clară și continuă între membrii echipei, inclusiv educatorul și antrenorul extern. Supraveghează implementarea planului de acțiune, programează întâlniri, comunică rezultatele personalului și menține alinierea la obiectivele proiectului. Responsabilitățile includ stabilirea agendelor, organizarea de întâlniri regulate ale echipei și ghidarea discuțiilor pentru a rămâne concentrate pe obiectivele proiectului. În timpul sesiunilor de personal, coordonatorul este responsabil să informeze despre acțiunile și deciziile echipei de conducere.
- **Formator:** Această persoană menține o relație mai strânsă cu antrenorul extern. Acesta se angajează să efectueze instruirea personalului în cadrul școlii, să modeleze strategii pentru diferite clase și să coordoneze învățarea profesională și planul de formare a personalului.
- **Scriitorul procesului verbal:** Documentează deciziile și acțiunile întâlnirii, asigură accesibilitatea înregistrărilor și monitorizează urmărirea.
- **Cel care cronometrează:** Asigură consumarea/abordarea în timp util a subiectelor în timpul întâlnirilor, precum și implementarea la timp a activităților proiectului.
- **Persoane de contact:** Servesc ca puncte de contact pentru părinți, elevi și comunitatea școlară mai largă.

Fiecare școală are un antrenor extern desemnat, al cărui rol este esențial. Antrenorul extern este responsabil pentru formarea școlilor pe toată durata implementării SWPBS. El oferă liniile directoare pentru implementarea proiectului și acționează ca persoană de contact pentru orice solicitare din partea școlii. Antrenorul extern planifică întâlniri regulate față în față cu echipa de conducere (cel puțin o dată pe lună) și sesiuni de instruire pentru tot personalul didactic, precum și instruirii ale echipei de conducere.

Directorul formalizează implicarea școlii prin **Formularul de Acord al Școlii**, iar progresul echipei este urmărit în coordonare cu partenerii naționali și transnaționali. Acest lucru promovează practica reflexivă și permite școlilor să ajusteze abordările pe baza datelor și a nevoilor în evoluție. Investind într-o infrastructură puternică de conducere bazată pe încredere, cooperare și responsabilitate comună, Școli Prospere construiește fundația pentru o transformare semnificativă și durabilă.

Instrucțiuni pentru profesori:

- Implicați-vă proactiv în întâlniri regulate și sesiuni de consolidare a capacităților.
- Participați la luarea deciziilor în colaborare și la discuții democratice.
- Împărtășiți experiențe de la clasă care informează implementarea SWPBS.
- Luați inițiativa în aplicarea strategiilor și raportarea eficacității acestora.

Parteneriat școală-familie și colaborare comunitară

Construirea de relații semnificative, bazate pe încredere cu familiile și comunitatea mai largă, este un element fundamental al proiectului Școli Prospere. Dovezile din WP1 al proiectului evidențiază rolul esențial al parteneriatelor familie-școală în promovarea unor medii de învățare incluzive, respectuoase și captivante. Când familiile se simt apreciate ca și contribuitoari activi, dezvoltarea comportamentală și emoțională a elevilor este îmbunătățită semnificativ.

Școlile care implementează SWPBS sunt încurajate să promoveze o comunicare deschisă, consecventă și receptivă din punct de vedere cultural cu familiile. Aceasta include actualizări regulate despre așteptările școlii, oportunități de implicare în viața școlară și responsabilitate comună în promovarea creșterii sociale și emoționale a elevilor. Implicarea trebuie să meargă dincolo de simpla schimbare a informațiilor – ar trebui să invite familiile să participe la modelarea culturii școlare.

- Organizați activități participative la clasă, cum ar fi povestiri, prezentări culturale și "discuții despre carieră" conduse de părinți.
- Informați părinții în mod regulat despre valorile școlii, obiectivele comportamentale și progresul copilului lor prin întâlniri, buletine informative sau platforme digitale.
- Implicați-vă în întâlniri unu-la-unu pentru a discuta punctele forte și provocările individuale ale elevilor.
- Oferiți îndrumări familiilor cu privire la consolidarea strategiilor școlare acasă.
- Construiți punți cu instituțiile comunitare (municipalități, grupuri culturale, organizații profesionale) pentru a co-crea evenimente și a mobiliza resursele locale.

Implicarea comunității:

Dincolo de implicarea familiilor, comunitatea mai largă deține un rol la fel de critic în asigurarea sustenabilității și a impactului pe termen lung al abordării SWPBS. Școlile sunt încurajate să dezvolte în mod activ parteneriate care se extind dincolo de granițele lor fizice și să profite de expertiza, resursele și influența instituțiilor comunitare locale. Municipalițile locale pot oferi sprijin crucial în ceea ce privește infrastructura, planificarea siguranței și accesul la spații publice comune care promovează medii școlare sigure și incluzive.

Colaborarea cu furnizorii de servicii sociale și de sănătate îmbunătățește capacitatea unei școli de a sprijini starea de bine a elevilor și a familiilor lor în mod holistic. Aceste parteneriate ar putea implica trimiteri comune, screening-uri în școală sau sesiuni educaționale coordonate pentru familii, în special pe teme de sănătate emoțională, comportamentală sau de dezvoltare.

Instituțiile culturale și educaționale, cum ar fi muzeele, bibliotecile publice și centrele de artă, servesc, de asemenea, ca parteneri valoroși. Prin vizite, evenimente co-organizate sau ateliere creative, aceste instituții largesc orizonturile educaționale și sociale ale elevilor și contribuie la o cultură a incluziunii, creativității și empatiei. Școlile beneficiază, de asemenea, de colaborări cu universități și organizații de cercetare, în special în domenii precum colectarea datelor, cercetarea-acțiune și evaluarea programelor. Aceste parteneriate academice pot ridica calitatea implementării prin generarea de feedback bazat pe dovezi și oportunități de îmbunătățire continuă.

În toate cazurile, colaborarea puternică școală-comunitate hrănește un angajament comun față de dezvoltarea copiilor, întărește valorile SWPBS în diferite medii sociale și îmbogățește experiențele de învățare disponibile pentru fiecare elev. Când școlile nu acționează izolat, ci ca parte a unui ecosistem

comunitar mai mare, ele devin mai adaptabile, mai incluzive și mai rezistente la nevoile complexe ale mediilor educaționale de astăzi.

2.3 Clarificarea comportamentului așteptat

Un element de bază al cadrului SWPBS este stabilirea unor așteptări comportamentale clare și consecvente. La fel cum școlile dezvoltă programe structurate pentru instruirea academică, este esențial să se proiecteze un curriculum comportamental paralel care să ajute elevii să înțeleagă și să internalizeze normele sociale ale mediului lor școlar. Odată ce o școală și-a dezvoltat viziunea, filozofia și valorile de bază – în mod ideal prin procese incluzive și colaborative – următorul pas este să le transpună în comportamente observabile și predabile.

Acest proces începe prin selectarea a trei valori fundamentale – cum ar fi respectul, responsabilitatea și siguranța – care vor ghida programa de comportament social a școlii. Fiecare valoare este apoi definită prin comportamente specifice relevante pentru diferite contexte școlare. De exemplu, sub valoarea "Responsabilitate", regula "Fii pregătit pentru lecție" poate fi aleasă pentru a reflecta așteptările clasei. Aceste reguli ar trebui să respecte întotdeauna **criteriile OMPUA**: ele trebuie să fie **observabile**, **măsurabile**, **afirmate pozitiv**, **inteligibile** și **aplicabile zilnic** (**Observable**, **Measurable**, **Positively stated**, **Understandable**, and **Applicable daily**).

Tabelul 1. Exemplu de regulă măsurabilă de comportament

EXEMPLU	
Valoare: Respect	Cadru: Clasă
Regulă comportamentală:	"Ridică mâna și așteaptă să fii chemat înainte de a vorbi."
Observabilă:	Un profesor poate vedea clar dacă un elev ridică mâna și așteaptă.
Măsurabilă:	Profesorii pot urmări cât de des respectă elevul această regulă (de exemplu, de 4 din 5 ori în timpul discuțiilor de grup).
Afirmată pozitiv:	Regula se concentrează pe ce să faci (nu "Nu întrerupe", ci "Ridică mâna...").
Inteligibilă:	Formularea este clară, potrivită vârstei și lipsită de jargon.
Aplicabilă zilnic:	Această regulă este relevantă pentru discuțiile de zi cu zi din clasă și activitățile de învățare.

Inițial, așteptările comportamentale sunt definite pentru sălile de clasă, dar pot fi extinse progresiv în toate zonele comune ale școlii, inclusiv holuri, cantine, scări, locuri de joacă și toalete. Pentru fiecare spațiu sunt dezvoltate reguli de comportament specifice, din nou aliniate cu valorile de bază ale școlii. Această abordare structurată are ca rezultat dezvoltarea unei matrici de așteptări comportamentale – un instrument vizual adesea denumit "Matrice școlară" sau "Panoul comportamentului școlar" (Anexa 1). Această matrice este afișată în mod proeminent în întreaga școală pentru a se asigura că elevilor, personalului și familiilor li se reamintesc în mod continuu normele de comportament care stau la baza culturii școlare.

Tabelul 2. Exemplu de panou școlar

Panoul comportamentului școlar					
Setare/rutină					
Valorile	Așteptările școlii	Clasă	Scări	Cantină	Toalete
	Siguranță	1. Să stau corect și să îmi țin mâinile acasă	1. Să merg cu grijă și să mă țin de balustradă 2. Să raportez dacă cineva este rănit	1. Să folosesc ambele mâini pentru a-mi transporta tava	1. Să mă spăl pe mâini înainte și după masă
	Responsabilitate	2. Să fiu regătit cu materialele mele	3. Să rămân la coadă și să urmez instrucțiunile	2. Să-mi curăț spațiul după ce am mâncat	2. să trag apa și să arunci hârtia în coșul de gunoi
	Respect	3. Să ridic mâna și ascult activ	4. Să-mi aștept rândul și să mă mișc în liniște 5. Să-mi mențin volumul vocii la nivelul 0-2	3. Să vorbesc politicos și să folosesc cuvinte amabile	3. Să respectăm liniștea și spațiul celorlalți

În plus, școlile sunt încurajate să identifice **rutinele legate de procedurile zilnice** - cum ar fi cum să răspundă la un semnal de atenție sau cum să se alinieze după pauză. **Rutinele sunt acțiuni pas cu pas** care oferă elevilor un cadru previzibil și consistent pentru a se comporta corespunzător în situații recurente. De exemplu, ca răspuns la un semnal de atenție, cum ar fi un model de aplauze sau o mână ridicată, ne putem aștepta ca elevii să se oprească imediat din ceea ce fac, să se uite la profesor și să rămână tăcuți până când sunt date instrucțiuni suplimentare. Un alt exemplu implică rutina de aliniere după pauză, în care elevii sunt învățați să 'înghețe' orice activitate când sună clopoțelul, să meargă liniștiți spre zona de aliniere și să stea într-o linie dreaptă și tăcută în timp ce își așteaptă profesorul. Aceste rutine întăresc așteptările comportamentale mai largi, oferind oportunități consistente de practică și întărire pozitivă, susținând în cele din urmă tranziții mai ușoare și un mediu de învățare mai structurat.

În contextul proiectului Școli Prospere, școlile primare din Cipru, Grecia, Italia și România implementează această abordare prin selectarea a trei valori de bază, trei până la patru comportamente sociale asociate și una sau două rutine adaptate propriului cadru școlar și populației de elevi. Aceste componente sunt create împreună cu personalul și partajate cu elevii și familiile folosind o varietate de formate - afișe, manuale, platforme digitale și activități la clasă. Un curriculum comportamental vizibil și bine comunicat promovează responsabilitatea elevilor și asigură alinierea între toate părțile interesate. Această înțelegere comună a comportamentului așteptat promovează un mediu școlar sigur, respectuos și previzibil în care toți elevii pot reuși atât social, cât și academic.

2.4 Predarea comportamentului așteptat

În cadrul proiectului Școli Prospere, predarea comportamentului așteptat nu este doar o funcție de bază a modelului SWPBS, ci și o practică fundamentală pentru crearea unei culturi școlare respectuoase, incluzive și consecvente. Predarea comportamentului este o sarcină de instruire – înrădăcinată în înțelegerea că, la fel ca alfabetizarea sau calculul, comportamentul social trebuie predat în mod explicit, întărit în mod consecvent și adaptat la diferite etape de dezvoltare. Cercetările confirmă că predarea directă a așteptărilor comportamentale duce la un succes mai mare al elevilor și la o reducere a problemelor de disciplină (Algozzine et al., 2011; Sugai și Horner, 2005).

Procesul de predare începe odată ce matricea de comportament a școlii este finalizată. Pentru fiecare regulă sau rutină identificată, trebuie dezvoltate proceduri clare, astfel încât fiecare elev să înțeleagă ce se așteaptă de la el și cum să realizeze acest lucru. Aceste proceduri ar trebui să fie împărțite în pași ușor de gestionat, modelate în mod consecvent de întregul personal și predate folosind un format de lecție structurat și captivant.

Predarea unui exemplu de comportament
<p>Valoare: Respect</p> <p>Cadru: Clasă</p> <p>Regulă de comportament: Fii un ascultător activ</p> <p>Pași de procedură:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ține ochii pe cel care vorbește 2. Rămâi tăcut în timp ce ceilalți vorbesc (nivel vocal 0) 3. Ține-ți mâinile și picioarele pentru tine 4. Gândește-te la ceea ce spune vorbitorul 5. Ridică mâna și așteaptă-ți rândul să vorbești
Predarea unui exemplu de rutină

Rutină: Semnal de atenție

Indiciu: Profesorul aplaudă de două ori și ridică mâna

Pași de procedură:

1. Oprește-te imediat din toate activitățile
2. Întoarce-te la profesor
3. Păstrează-ți vocea la nivelul 0
4. Rămâi nemișcat și liniștit până la următoarea instrucțiune

Exemplul furnizat subliniază structura esențială a unei lecții axate pe comportament. Fiecare comportament sau rutină așteptată este predată printr-o lecție dedicată dezvoltată în colaborare de către personalul școlii. Aceste lecții sunt livrate în toate clasele și durează de obicei o perioadă completă de predare, urmând un format de instruire clar și organizat. Rolul profesorului este de a conduce lecția printr-o secvență de pași definiți care promovează înțelegerea, implicarea și practica. Planurile de lecție urmează un model de predare structurat:

1. Introduceți și denumiți comportamentul (descrieți clar abilitățile sociale elevilor)
2. Explicați scopul și importanța acestuia pentru clasă (discutați cu elevii despre raționamentul și utilitatea socială a comportamentului așteptat)
3. Modelați comportamentul adecvat (folosind imagini, jocuri de rol sau videoclipuri scurte)
4. Îndepliniți pașii regulii explicându-i cu voce tare în timp ce elevii privesc.
5. Furnizați exemple și non-exemple
6. Implicați elevii în identificarea și corectarea non-exemplurilor
7. Oferiți oportunități de a repeta comportamentul în grupuri mici sau în perechi (doar profesorul trebuie să aplice un comportament non-exemplu!).
8. Rezumați pașii regulii/comportamentului.
9. Oferiți oportunități pe tot parcursul zilei de a păstra abilitatea prin memento, supraveghere activă și feedback pozitiv (întreținere și generalizare).

Pentru a sprijini implementarea, profesorii au încurajat promovarea utilizării materialelor vizuale și de instruire care întăresc comportamentele predate (Anexa 2). Profesorii sunt încurajați să creeze postere sau prezentări care să ilustreze pașii comportamentelor sau rutinelor așteptate. Aceste ajutoare vizuale ar trebui să fie afișate în mod vizibil în spațiile de învățare și ar trebui să servească ca puncte de referință zilnice atât pentru elevi, cât și pentru personal. Pe lângă postere, diapozitivele PowerPoint, cardurile ilustrate sau imaginile digitale pot ajuta la crearea comportamentelor mai concrete și mai accesibile, în special pentru elevii mai mici.

Pentru a structura livrarea lecțiilor, sunt furnizate șabloane de planuri de lecție adaptate fie comportamentelor sociale (Anexa 3), fie rutinelor (Anexa 4) și adaptate pentru a se potrivi nivelurilor de dezvoltare. Planurile de predare a comportamentelor sociale sunt mai cuprinzătoare și pot include povești, jocuri de rol și reflecții ale elevilor. În schimb, planurile axate pe rutină pun accentul pe etapele procedurale și au o durată mai scurtă. Profesorii ar trebui să comunice întotdeauna clar semnificația, aplicarea în viața reală și beneficiile sociale ale fiecărui comportament predat.

Școlile sunt încurajate să acorde prioritate predării **pe baza nevoilor comportamentale observate**. Provocările persistente ar trebui abordate mai întâi pentru a asigura o intervenție proactivă. După secvența de instruire, elevii dobândesc inițial comportamentul (faza de achiziție), devin treptat competenți (faza de fluentă) și, în cele din urmă, îl păstrează și îl demonstrează în mod consecvent în diferite setări (fazele de întreținere și generalizare). În timpul fazei de fluentă, educatorii observă dacă elevii pot efectua în mod independent toți pașii de comportament. Odată stabilită fluentă, școlile pot introduce lecții scurte pentru a menține performanța (Anexa 5). Între timp, personalul continuă să ofere feedback frecvent și specific, întărind comportamentele pozitive pe tot parcursul zilei. În faza de generalizare, elevii încep să demonstreze aceste comportamente în diferite situații – în afara clasei, acasă sau în medii comunitare (McIntosh & MacKay, 2008).

Echipa de conducere este responsabilă pentru dezvoltarea unui calendar anual de predare care să descrie când și de către cine vor fi predate lecțiile (Anexa 6). Aceste planuri ar trebui să asigure o acoperire completă pe tot parcursul anului școlar și să includă sesiuni de stimulare după vacanțele școlare sau tranziții. Pentru a consolida consecvența, școlile sunt sfătuite să includă predarea comportamentelor și rutinelor în evenimentele, adunările și tranzițiile școlare. Personalul ar trebui să fie sprijinit cu dezvoltarea profesională continuă și încurajat să integreze instruirea comportamentală în mod natural în predarea lor zilnică. Încorporarea utilizării unui motto la nivel de școală sau a unui cântec școlar colaborativ - co-creat cu elevii - întărește și mai mult valorile comune și îi ajută pe elevi să internalizeze așteptările într-un mod semnificativ, rezonant emoțional.

2.5 Încurajarea comportamentului așteptat

Introducere

Bathia (2024) explică că "*Comportamentele așteptate sunt lucruri pe care copiii le fac sau le spun, care sunt amabile, utile și respectuoase. Îi fac pe alții să se simtă confortabil și fericiți.*" NSW Education (<https://education.nsw.gov.au/>) definește comportamentul așteptat sau așteptările comportamentale ca "*crediințele sau atitudinile valoroase pe care dorim să le afișeze elevii*" și subliniază impactul pozitiv al așteptărilor clare și consistente asupra învățării și comportamentului.

Cu toate acestea, simpla stabilire a așteptărilor nu este suficientă; acestea trebuie predate, făcute vizibile, revizuite periodic, menționate în mod regulat și reparate după cum este necesar. În mod ideal, regulile clasei ar trebui să fie dezvoltate din așteptările la nivelul întregii școli. Regulile clasei ar trebui să fie câteva – 1-3 reguli pentru fiecare așteptare ar trebui să fie suficiente. Așteptările comportamentale sunt instrumente care încurajează comportamentul pozitiv – sunt standarde de conduită care ar putea lua forma de '*așa da și așa nu*' sau a unor *unor proceduri de urmat* în anumite situații.

Încurajarea comportamentului așteptat în rândul elevilor este esențială pentru promovarea unui mediu de învățare sigur, respectuos și productiv. În ultimii ani, educatorii și cercetătorii deopotrivă au pus accentul pe strategiile proactive în detrimentul celor punitive, evidențiind valoarea așteptărilor clare, a întăririi pozitive, a sprijinului emoțional și a cadrelor la nivel de școală. Aceste abordări sunt cele mai eficiente atunci când sunt consistente, incluzive și bazate pe teoria psihologică și pedagogică.

În rândurile următoare vom prezenta strategii cheie pentru încurajarea comportamentului așteptat la copiii de vârstă școlară, bazându-ne pe literatura academică recentă și pe perspectivele practice din ultimii cinci ani.

Strategii-cheie pentru încurajarea comportamentului așteptat

a. Stabilirea așteptărilor prin modelare și colaborare

Fundamentul comportamentului pozitiv în școli începe cu așteptări comportamentale clar stabilite. Literatura științifică subliniază importanța predării explicite a acestor așteptări atât prin instruire directă, cât și prin modelare comportamentală. Atunci când educatorii modelează comportamentele dorite - cum ar fi arătarea respectului atunci când ascultă, folosirea unui limbaj adecvat sau respectarea rutinelor din clasă - oferă elevilor exemple concrete despre cum să acționeze în situații date (Hulac și Briesch, 2021). Elevii învață la fel de mult din ceea ce fac profesorii ca și din ceea ce spun, iar modelarea consecventă ajută la consolidarea normelor clasei.

Perez et al. (2023) susțin ideea că *"laudele specifice comportamentului sunt o strategie portabilă și fezabilă pentru profesori și familii pentru a crește implicarea elevilor, precum și pentru a reduce comportamentele în afara sarcinii și perturbatoare într-o varietate de medii"*.

Stabilirea de reguli în colaborare întărește și mai mult aceste norme. În loc să impună o listă lungă de reguli prohibitive, mulți educatori susțin acum co-crearea unui număr mic (de obicei trei până la cinci) de așteptări formulate pozitiv, clare și observabile cu elevii. De exemplu, în loc să spună *"nu striga"*, o clasă ar putea fi de acord cu regula *"ridică mâna pentru a vorbi"*. Potrivit FreeSLP (2023), *"limitarea regulilor clasei la cinci așteptări clare... încadrate pozitiv, încurajează comportamentele dorite, mai degrabă decât să se concentreze pe acțiuni interzise."* Când elevii sunt implicați în modelarea acestor așteptări, este mai probabil să simtă proprietatea asupra acestora și să adere la ele.

Mai mult, cercetările susțin postarea rutinelor și revizuirea regulilor clasei, în special după tranziții, cum ar fi sărbătorile sau la începutul noilor semestre școlare (Bear et al., 2020). Afișajele vizuale și discuțiile regulate ajută la menținerea clarității și consecvenței, în special pentru elevii mai mici sau cei cu diferențe de învățare.

b. Rolul întăririi pozitive și al stimulentei

Întărirea pozitivă este un alt pilon al managementului eficient al comportamentului. În loc să se concentreze doar pe corectarea comportamentului greșit, strategiile bazate pe întărire urmăresc să prindă și să înștiințeze elevii atunci când se angajează într-un comportament adecvat. Laudele și feedback-ul specific - cum ar fi *"Apreciez cum ți-ai așteptat rândul"* - pot avea un impact puternic asupra motivației și stimei de sine a elevilor. După cum explică Olah Blog (2024), *"Prin recunoașterea și recompensarea comportamentului bun al unui copil... elevii dezvoltă un sentiment sănătos de stimă de sine și autonomie."*

Pentru copiii mai mici, recompensele tangibile, cum ar fi autocolante, jetoane sau privilegii în clasă funcționează adesea bine. Aceste stimulente pot face parte dintr-un sistem de întărire mai mare, cum ar fi o diagramă de puncte sau un meniu de recompense al clasei. Strategiile mai avansate includ programe de întărire bazate pe grup, cum ar fi Good Behaviour Game



(GBG, https://goodbehaviorgame.air.org/about_gbg.html), unde elevii lucrează în colaborare pentru a atinge obiectivele comportamentale. Aceste sisteme nu numai că întăresc comportamentul individual, dar încurajează și munca în echipă și responsabilitatea reciprocă (Kellam et al., 2020).

Întărirea și feedback-ul sunt cruciale în educație pentru promovarea comportamentelor dorite și îmbunătățirea rezultatelor învățării. Întărirea pozitivă încurajează elevii să repete acțiuni benefice, încurajând motivația și implicarea. Feedback-ul imediat și specific îi ajută pe elevi să-și înțeleagă progresul, să identifice zonele de îmbunătățire și să dezvolte abilități de autoreglare. Ambele strategii sprijină crearea unor medii de învățare eficiente prin consolidarea comportamentelor așteptate, reducerea activităților în afara sarcinii și promovarea rezultatelor academice. Implementarea tehnicilor de întărire și feedback bazate pe dovezi este esențială pentru modelarea comportamentelor pozitive ale elevilor și facilitarea experiențelor de învățare semnificative.

Ghafar (2023) arată că anumite cercetări susțin utilizarea întăririi pozitive ca strategie de instruire în contexte educaționale; Cu toate acestea, alte studii subliniază motivele pentru care întărirea pozitivă poate să nu fie întotdeauna eficientă în sălile de clasă. El subliniază că succesul elevilor depinde în mare măsură de practici consecvente, ceea ce face esențială identificarea și aplicarea strategiilor eficiente de întărire pozitivă. În plus, oferirea de sarcini provocatoare adecvate elevilor și stabilirea unor așteptări clare este crucială pentru promovarea realizărilor lor.

Cu toate acestea, este esențial ca sistemele de întărire să fie implementate cu grijă. Un studiu recent din Marea Britanie privind stimulentele de frecventare a școlii a observat că elevii "*au văzut un beneficiu tangibil*" al recompenselor bazate pe comportament, dar a subliniat importanța abordării nevoilor emoționale sau de sănătate mintală subiacente pentru a asigura succesul pe termen lung (Raportul NFER, 2025). Acest echilibru între recunoaștere și sprijin este esențial pentru o creștere comportamentală durabilă.

c. Management proactiv al clasei și implicare

O abordare proactivă a managementului clasei joacă, de asemenea, un rol crucial în modelarea comportamentului așteptat. Strategiile care anticipează și previn comportamentul greșit sunt adesea mai eficiente decât disciplina reactivă. O astfel de metodă implică creșterea "*oportunităților de a răspunde*" (OTR) în timpul instruirii. Aceasta ar putea include tehnici precum punerea de întrebări frecvente, utilizarea cardurilor de răspuns sau încorporarea discuțiilor de la egal la egal. Menzies et al. (2021) notează că "*OTR crește rata la care elevii sunt implicați academic... [astfel] reducând provocările de comportament.*"

Rutinele clare și consistente ale clasei susțin în continuare comportamentul pozitiv, oferind predictibilitate și structură. Postarea unui program zilnic, utilizarea indiciilor non-verbale (cum ar fi semnalele mâinilor sau sunetele de tranziție) și minimizarea timpilor de nefuncționare sunt toate strategii care îi ajută pe elevi să rămână concentrați și reglementați (Simonsen et al., 2020). Redirecționarea respectuoasă - folosind memento-uri blânde mai degrabă decât comenzi dure - poate, de asemenea, să păstreze demnitatea elevilor, menținându-i pe drumul cel bun.

d. Cadre la nivel de școală: PBIS

Dincolo de sala de clasă, multe școli au îmbrățișat intervențiile și sprijinul comportamental pozitiv (PBIS) ca un cadru cuprinzător pentru încurajarea comportamentului așteptat. PBIS este un sistem pe mai multe niveluri care include sprijin universal pentru toți elevii, intervenții țintite pentru cei cu risc și planuri individualizate pentru cei cu nevoi mai intense (Sugai & Horner, 2020). În esență, PBIS pune accentul pe predarea proactivă și consolidarea așteptărilor comportamentale la nivelul întregii școli, mai degrabă decât să aștepte apariția problemelor.

Jones et al. (2024) subliniază elementele cheie ale abordărilor la nivelul întregii școli pentru sprijinirea comportamentului, inclusiv construirea de relații pozitive, promovarea participării și clarificarea așteptărilor. Ei arată că *"predarea comportamentelor pozitive și sprijinul suplimentar pentru elevii care se luptă să îndeplinească așteptările comportamentale ridicate"* sunt foarte recomandate și subliniază : *"cu toate acestea, întărirea pozitivă (adică laudele verbale, autocolantele, premiile din partea directorilor) și sancțiunile (adică reducerea timpului liber, reținerile în timpul sau după orele de școală, suspendările sau excluderea) sunt susținute ca fiind importante și necesare"*.

Potrivit diverșilor autori, modelul PBIS se bazează pe prevenirea comportamentelor problematice înainte ca acestea să apară, fiind bazat pe o abordare psihologică comportamentistă, în timp ce definește, predă și consolidează comportamentele adecvate (Algozzine et al., 2010; Pas et al., 2019, Fortune-Wilson, 2023). Cercetarea susține în mod constant eficacitatea PBIS în îmbunătățirea nu numai a rezultatelor comportamentale, ci și a performanței academice, a climatului școlar și a satisfacției profesorilor (Simonsen & Freeman, 2021).

e. Influența sprijinului de la egal la egal și a învățării emoționale

Colegii joacă, de asemenea, un rol semnificativ în consolidarea sau provocarea normelor de comportament. Programele care încorporează strategii mediate de colegi - cum ar fi Classwide Peer Tutoring (CWPT) sau echipe de învățare prin cooperare - valorifică dorința elevilor de a se conecta social. Când colegii de clasă servesc ca modele sau tutori, ei ajută la normalizarea comportamentelor așteptate într-un mod în care adulții adesea nu pot (Greenwood și Kim, 2020).

În același timp, învățarea socio-emoțională (SEL) și intervențiile de consolidare a rezilienței câștigă teren ca instrumente vitale în gestionarea comportamentului. Lecțiile care îi ajută pe elevi să recunoască și să regleze emoțiile, să practice empatia și să rezolve probleme pot reduce foarte mult conflictul și impulsivitatea. După cum a raportat The Guardian (2024), *"Intervențiile de reziliență funcționează"*, terapia cognitiv-comportamentală (CBT) și mindfulness pot aduce beneficii semnificative sănătății mintale. Strategii precum Think Time (cunoscut și sub numele de spațiu de calmare), unde elevii reflectează asupra legăturii dintre sentimentele și comportamentele lor, învățând cum să-și gestioneze emoțiile mari, s-au dovedit promițătoare. Asociația Americană de Psihologie (APA, 2025) descrie modul în care astfel de practici îi ajută pe copii să-și înțeleagă și să-și gestioneze emoțiile.

f. Abordarea nevoilor individuale și implicarea familiilor

În cele din urmă, un sprijin comportamental eficient trebuie să ia în considerare nevoile individuale ale elevilor. Unii elevi - în special cei cu anxietate, ADHD sau autism - se pot lupta cu anumite așteptări

comportamentale. Identificarea timpurie, planurile individualizate de intervenție comportamentală și sprijinul din partea personalului de educație specială sunt cruciale în aceste cazuri. Implicarea familiilor este, de asemenea, cheia. Comunicarea dintre școală și casă ajută la alinierea așteptărilor și la consolidarea strategiilor de comportament în mod consecvent în toate mediile (Bambara et al., 2020).

Concluzie

În concluzie, încurajarea comportamentului așteptat în școli este un efort cu mai multe fațete care necesită un amestec de claritate, consecvență, compasiune și colaborare. Prin modelarea comportamentului pozitiv, consolidarea acestuia prin laude și stimulente, utilizarea strategiilor proactive de clasă, implementarea sistemelor la nivel de școală, cum ar fi PBIS, încurajarea sprijinului de la egal la egal și promovarea rezilienței emoționale, educatorii pot crea medii de învățare în care elevii prosperă. Dovezile din ultimii ani subliniază că abordările de susținere și proactive sunt nu doar mai umane decât cele punitive, ci și mai eficiente în promovarea succesului comportamental pe termen lung.

2.6 Descurajarea comportamentului inadecvat

Introducere

Managementul clasei și capacitatea de a aborda comportamentul inadecvat al elevilor rămân printre cele mai semnificative provocări cu care se confruntă profesorii astăzi (Karasova și Nehyba, 2025). Cu toate acestea, mulți profesori raportează că nu se simt pregătiți în mod adecvat pentru a gestiona eficient comportamentul perturbator, citând lipsa de pregătire în strategii bazate pe dovezi și un repertoriu limitat de răspunsuri constructive (Flynn et al., 2025). Menținerea unui mediu de învățare pozitiv și ordonat este esențială nu numai pentru rezultatele academice ale elevilor, ci și pentru starea de bine și satisfacția profesională a profesorilor.

Cercetările arată în mod constant că mulți profesori simt că le lipsesc abilitățile necesare de management al clasei și adesea se simt nepregătiți să răspundă la comportamentul problematic într-o manieră productivă, bazată pe dovezi (Flower et al., 2017; Freeman et al., 2014). Această lipsă de pregătire îi poate face pe profesori să se simtă frustrați și ineficienți atunci când se confruntă cu elevi perturbatori, ceea ce, la rândul său, le afectează negativ încrederea și capacitatea de a promova un climat de învățare pozitiv (Gray et al., 2017). Scopul acestei secțiuni este de a discuta strategii eficiente pe care profesorii le pot folosi pentru a descuraja comportamentele inadecvate în clasă, creând un mediu de învățare pozitiv și sprijinind atât dezvoltarea elevilor, cât și starea de bine a profesorilor.

Înainte de a explora strategii eficiente pentru a descuraja comportamentele inadecvate în clasă, este esențial să dezvoltați mai întâi o înțelegere clară a ceea ce constituie astfel de comportamente. Definirea și recunoașterea acestor acțiuni, atitudini și modele de conduită oferă o bază necesară pentru selectarea intervențiilor adecvate, bazate pe dovezi, care abordează cauzele profunde și promovează schimbarea pozitivă (OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, *n.d.*). Comportamentul inadecvat în clasă se referă la orice acțiune, atitudine sau act de vorbire al elevilor care perturbă mediul de învățare, nu respectă drepturile altora sau încalcă codul de conduită stabilit al școlii.

Pentru a înțelege și aborda mai bine comportamentul inadecvat, este util să se facă distincția între problemele comportamentale minore și majore, pe baza severității, frecvenței și impactului lor asupra mediului de învățare (Horner et al., 2004).

- *Comportamentele minore inadecvate* sunt de obicei de nivel scăzut, adesea neintenționate și pot perturba doar momentan fluxul de predare. Acestea includ vorbirea în afara rândului, vorbitul în șoaptă cu colegii de clasă în timpul instruirii, nerespectarea promptă a instrucțiunilor, lipsa de atenție ușoară (de exemplu, a visa cu ochii deschiși, a te juca cu obiecte) sau sosirea cu întârziere la clasă. Deși aceste comportamente pot să nu pară grave în mod izolat, dacă nu sunt controlate, ele pot escalada sau contribui în timp la un climat negativ în clasă.
- *Comportamentele inadecvate majore*, în schimb, sunt acțiuni mai severe, deliberate sau persistente care perturbă semnificativ procesul de învățare, amenință siguranța sau demnitatea celorlalți sau provoacă direct autoritatea profesorului. Exemplele includ agresiunea verbală față de colegi sau profesor, sfidarea repetată sau refuzul de a respecta regulile, bullying sau hărțuirea, vandalismul și agresiunea fizică. Astfel de comportamente necesită de obicei strategii de intervenție mai imediate, structurate și uneori individualizate.

Astfel de comportamente subminează obiectivele educaționale ale clasei, perturbă procesele de predare și învățare și pot influența negativ climatul clasei. Comportamentul inadecvat al elevilor în sălile de clasă este o sursă semnificativă de îngrijorare pentru profesori (Malak et al., 2017).

Principiile managementului eficient al comportamentului

Profesorii sunt responsabili pentru abordarea eficientă a acestor comportamente și promovarea unui mediu de învățare pozitiv, respectuos și productiv. Pentru a realiza acest lucru, este esențial să se stabilească un set de principii clare, bazate pe dovezi care să ghideze atât prevenirea, cât și intervenția comportamentului perturbator în clasă (Sugai et al., 2000). Aceste principii asigură că strategiile reduc în mod eficient perturbarea, promovând în același timp dezvoltarea elevilor, corectitudinea și respectul reciproc (De Jong, 2005).

Unul dintre cele mai importante principii este prevenirea în detrimentul reacției. Managementul eficient al comportamentului începe cu crearea unor condiții care minimizează probabilitatea apariției unui comportament greșit în primul rând. Aceasta include stabilirea unor așteptări clare, structurarea lecțiilor captivante și menținerea unei atmosfere ordonate și de susținere în care elevii se simt apreciați și înțeleși (Sugai et al., 2000). Când elevii știu ce se așteaptă de la ei și se simt conectați la comunitatea clasei, este mai probabil să afișeze un comportament adecvat (Sugai & Horner, 2006).

Un alt principiu cheie este consecvența în aplicarea regulilor, așteptărilor și consecințelor, atât de către profesori în clasă, cât și de către părinți acasă, astfel încât elevii să primească mesaje clare și unificate despre comportamentul acceptabil și să înțeleagă că aceleași standarde se aplică în diferite setări (Irby & Clough, 2015). Elevii răspund cel mai bine atunci când profesorii aplică regulile și consecințele într-o manieră previzibilă și imparțială. Răspunsurile inconsecvente sau arbitrare la comportamentul inadecvat pot deruta elevii și pot eroda autoritatea profesorului (Irby & Clough, 2015).

În același timp, managementul eficient al comportamentului acordă prioritate întăririi pozitive, în dauna măsurilor punitive (Skinner, 1938). În loc să se concentreze doar pe pedepsirea comportamentului

nedorit, profesorii ar trebui să recunoască și să recompenseze comportamentul adecvat. Întărirea pozitivă, cum ar fi laudele, privilegiile sau recompensele tangibile, nu numai că încurajează reparația comportamentului dorit, dar promovează și un climat mai pozitiv și mai motivant în clasă (Balliet et al., 2011).

Aderarea la principiile prevenției, consecvenței, întăririi pozitive și respectului permite profesorilor să gestioneze comportamentul în clasă într-un mod care să sprijine atât ordinea imediată, cât și dezvoltarea pe termen lung a elevilor. Aceste principii oferă baza pentru implementarea eficientă a strategiilor specifice, care sunt explorate în secțiunile următoare.

Strategii de descurajare a comportamentului inadecvat

O abordare eficientă și din ce în ce mai recomandată pentru gestionarea comportamentului în clasă implică utilizarea strategiilor de intensitate scăzută. Acestea sunt tehnici subtile, non-conflictuale, pe care profesorii le pot aplica în mod proactiv și consecvent pentru a descuraja comportamentul inadecvat înainte ca acesta să escaladeze (Lotfizadeh et al., 2020). Prin abordarea întreruperilor minore într-un mod calm și cât mai puțin intruziv, strategiile de intensitate scăzută ajută la redirecționarea atenției elevilor înapoi la sarcina la îndemână, menținerea fluxului de instruire și consolidarea angajamentului pozitiv fără a crea conflicte inutile sau a atrage atenția negativă asupra elevului.

Aceste strategii s-au dovedit a fi eficiente nu numai în abordarea provocărilor comportamentale, ci și în creșterea implicării și participării academice a elevilor (Waebe & Lane, 2019). Prin echiparea profesorilor cu astfel de instrumente ușor de gestionat, școlile pot susține atât armonia clasei, cât și reziliența profesorilor, creând un mediu în care toți elevii pot prospera. Cercetările arată că profesorii pot folosi strategii de intensitate scăzută pentru a aborda în mod eficient comportamentul problematic și pentru a crește implicarea academică (Waebe & Lane, 2019).

Descurajarea comportamentului inadecvat în clasă necesită o combinație de strategii de intervenție directă și indirectă. Potrivit Centrului OSEP pentru Intervenții și Sprijin Comportamental Pozitiv (*n.d.*), pot fi implementate strategii directe și indirecte pentru a aborda comportamentul inadecvat.

Strategiile de intervenție indirectă pentru a descuraja comportamentele inadecvate sunt măsuri proactive care creează o cultură și un mediu pozitiv și incluziv în clasă în care este mai puțin probabil să apară un comportament inadecvat (Algozzine et al., 2010). Aceste strategii se concentrează pe prevenire și construirea de obiceiuri pozitive pe termen lung. Putem menționa câteva:

- Stabilirea de *așteptări și rutine clare* îi ajută pe elevi să înțeleagă ce li se cere și care vor fi consecințele unui comportament inadecvat. Profesorii ar trebui să comunice aceste reguli și rutine în mod clar și consecvent încă de la începutul anului școlar. Modelarea și practicarea lor în mod regulat întărește înțelegerea și sprijină elevii în îndeplinirea așteptărilor.
- *Construirea unor relații puternice profesor-elev* și crearea unei atmosfere respectuoase în clasă ajută la reducerea comportamentului necorespunzător. Profesorii pot crea un climat pozitiv salutând elevii cu căldură, arătând un interes autentic pentru viața lor și recunoscându-le în mod constant eforturile. Aceste acțiuni construiesc încredere și încurajează cooperarea, făcând elevii mai predispuși să se implice pozitiv în învățare și să adere la așteptările clasei.

- *Proiectarea lecțiilor interactive*, diferențiate și provocatoare în mod corespunzător ajută la a menține elevii implicați și reduce probabilitatea unui comportament necorespunzător cauzat de plictiseală sau frustrare. Profesorii pot menține concentrarea elevilor oferind oportunități frecvente de a răspunde, oferind feedback în timp util și încorporând activități de grup colaborative. Instruirea captivantă nu numai că promovează învățarea, dar susține și comportamentul pozitiv în clasă.
- *Integrarea învățării socio-emoționale (SEL)* în clasă îi ajută pe elevi să dezvolte empatie, reglare emoțională și abilități de rezolvare a conflictelor. Activități precum jocurile de rol, reflecția ghidată și discuțiile despre emoții îi învață pe elevi cum să gestioneze frustrarea, să rezolve dezacordurile în mod constructiv și să răspundă provocărilor în moduri adecvate. SEL susține atât creșterea individuală, cât și un mediu pozitiv în clasă.

Strategiile de intervenție directă implică răspunsuri imediate, pe care profesorii le folosesc pentru a aborda comportamentul inadecvat pe măsură ce apare, cu scopul de a opri întreruperile, de a menține ordinea și de a ghida elevii înapoi la sarcină într-un mod respectuos și constructiv (Sugai & Horner, 2020). Cele mai comune strategii directe sunt:

- *Supraveghere activă*: implică deplasarea intenționată prin clasă și stabilirea contactului vizual pentru a semnaliza conștientizarea și a preveni comportamentul necorespunzător.
- *Indiciile non-verbale*: implică acțiuni subtile, cum ar fi să stai lângă un elev, să folosești un semnal blând al mâinii sau să dai un memento liniștit, pentru a redirecționa comportamentul fără a întrerupe fluxul lecției sau a atrage inutil atenția.
- *Ignoră, participă, laudă*: este o strategie în care profesorul reține atenția unui elev care nu respectă așteptările, laudând în schimb un elev din apropiere care demonstrează comportamentul dorit, fără a face contact vizual cu elevul care se comportă urât. Acest lucru redirecționează atenția și întărește comportamentul adecvat.
- *Redirecționare* implică oferirea unui memento verbal scurt, clar și privat elevului despre comportamentul așteptat, ajutându-l să se întoarcă la sarcină fără a atrage atenția nejustificată.
- *Re-învață*: implică instruirea specifică a elevului cu privire la ceea ce trebuie să facă pentru a îndeplini așteptările clasei, explicând clar comportamentul adecvat și întărind regula în context.
- *Oferirea posibilității de a alege*: implică oferirea a două alternative elevului: comportamentul adecvat dorit și o opțiune mai puțin preferată (cum ar fi finalizarea muncii departe de colegi sau recuperarea sarcinii în timp ce ceilalți fac o activitate distractivă), oferindu-i elevului un sentiment de control, ținându-l în același timp responsabil.

Dacă nu sunt abordate, comportamentele perturbatoare minore care pot trece inițial neobservate într-o clasă aglomerată pot escalada rapid pe măsură ce elevul trece prin aceste etape. Aceste răspunsuri permit profesorului să abordeze comportamentul cu calm, menținând în același timp clasa concentrată.

Concluzii

Gestionarea eficientă a comportamentului inadecvat al elevilor este esențială pentru o predare de succes și esențială pentru menținerea unui mediu de învățare pozitiv și productiv. Deși mulți profesori se simt nepregătiți să răspundă provocărilor comportamentale, cercetările arată clar că aplicarea strategiilor bazate pe dovezi, proactive și respectuoase poate avea un impact semnificativ.

Prin înțelegerea naturii și impactului comportamentelor perturbatoare minore și majore, profesorii pot răspunde în mod adecvat și consecvent. Pe baza unor principii cheie precum ‘prevenire’ asupra ‘reacție’, consecvență, întărirea pozitivă și respectul reciproc, profesorii pot dezvolta o bază solidă pentru gestionarea constructivă a comportamentului.

Strategiile indirecte non-intruzive sunt instrumente puternice pentru abordarea comportamentelor greșite minore, păstrând în același timp demnitatea elevilor și impulsul clasei. În același timp, combinarea abordărilor preventive indirecte, cum ar fi construirea de relații, structurarea lecțiilor captivante și integrarea învățării sociale și emoționale, cu intervenții directe, pe moment, asigură un cadru holistic și durabil pentru promovarea comportamentului pozitiv.

În cele din urmă, profesorii care se văd pe ei înșiși ca lideri și modele și care adoptă o abordare reflexivă, bazată pe dovezi a managementului comportamentului sunt mai bine plasați pentru a crea clase în care toți elevii să poată prospera academic, social și emoțional. Sprijinirea profesorilor prin dezvoltarea profesională continuă și promovarea unei abordări consecvente a managementului comportamentului la nivelul întregii școli le sporește și mai mult capacitatea de a descuraja comportamentul inadecvat și de a construi o cultură puternică și respectuoasă a clasei.

2.7 Monitorizarea și evaluarea continuă

Introducere

O caracteristică definitorie a unui cadru eficient de sprijin pentru comportamentul pozitiv la nivel de școală (SWPBS) și SEL este că acesta este *îmbunătățit continuu* prin date de înaltă calitate (Bradshaw, Pas & McIntosh, 2023). În practică, aceasta înseamnă că fiecare componentă introdusă în secțiunile 2.1-2.6 este asociată cu un plan clar pentru colectarea, analizarea și acționarea pe baza informațiilor despre **fidelități, rezultate și echitate**.

Implementarea eficientă a SEL + SWPBS depinde de o buclă de tipul ‘*de la dovezi-la-acțiune*’ în care datele despre fidelitate, rezultate și echitate sunt colectate, discutate și utilizate pentru a orienta îmbunătățirea. Logica de bază PBIS face acest lucru explicit: *sisteme → date → practici → rezultate ← echitate*.

Mai jos, secțiunea urmărește structura folosită în 2.6, trecând de la scop la instrumente, rutine și garanții de calitate și terminând cu un calendar anual practic pe care echipele îl pot adapta.

Context și importanță

Școlile din proiectul Școli Prospere se angajează să revizuiască datele de implementare cel puțin o dată la șase săptămâni și să dezagrege datele privind rezultatele elevilor pe subgrupuri cheie (de exemplu, gen, CES) pentru a se proteja împotriva disproporționalității neintenționate. În practică, aceasta înseamnă că

fiecare componentă de bază descrisă în subsecțiunile 2.1-2.6 este asociată cu indicatori clar definiți și un program de colectare.

De ce să monitorizăm?

- **Fidelitate** – pentru a verifica dacă caracteristicile de bază (de exemplu, așteptări comune, predare explicită, sisteme de întărire) sunt implementate conform intenției. Programele livrate cu înaltă fidelitate produc rezultate academice și comportamentale semnificativ mai bune decât cele implementate "doar cu numele".
- **Rezultate** – pentru a ști dacă comportamentul, implicarea și starea de bine a elevilor se îmbunătățesc – și pentru a identifica preocupările emergente din timp.
- **Echitate** – pentru a se asigura că toate grupurile de elevi beneficiază în mod echitabil și că niciun subgrup nu se confruntă cu excluderea disproporționată sau acțiuni disciplinare. Școlile angajate să reducă inechitățile disciplinare trebuie să adopte sisteme de date capabile de dezagregare instantanee în funcție de dizabilitate, gen și rasă/etnie (pbis.org).

Surse de date și instrumente cheie

Scop	Exemple de instrumente	Frecvență	Actor principal
Fidelitatea implementării	Tiered Fidelity Inventory 3.0 (TFI – Inventarul Fidelității pe niveluri) – evaluează caracteristicile de bază de la Nivelurile 1-3 (pbis.org , pbisapps.org); Sondaj de autoevaluare PBIS (SAS) (pbis.org)	TFI: linia de bază, apoi 3-4× an; SAS: anual	Echipă de conducere + antrenor extern
Rezultate ale comportamentului și climatului	SWIS sau alt panou de bord SIS al disciplinei; jurnale de prezență și punctualitate; Sondaje privind climatul elevilor/SEL	<i>Trimiteri disciplinare la cabinet:</i> săptămânal; alți indicatori: lunar	Echipe de analiști de date + la nivel de clasă
Monitorizarea progreselor înregistrate la Nivelurile 2/3	Grafice CICO-SWIS; scalarea individuală a atingerii obiectivelor; Date de evaluare funcțională	La fiecare 2-3 săptămâni	Echipe de la Nivelurile 2/3

Echitate și disproporționalitate	Rapoarte privind rata de risc; tablouri de bord ale acțiunilor locale; șablon trimestrial al disproporționalității (wayneresa-cdn.fxbrt.com)	Cel puțin trimestrial	Sub-echipa de echitate
---	---	-----------------------	------------------------

Sfat: În modelele mixte SEL/SWPBS, adăugați inventarele *de fidelitate a stării de bine (Well-Being Fidelity Inventories)* (vezi partea 3) o dată pe semestru pentru a triangula datele comportamentale cu tendințele vizavi de stare de bine.

Ciclul revizuirii datelor

1. Colectare și afișare

Datele comportamentale trebuie încărcate într-un tablou de bord accesibil înainte de fiecare întâlnire; *Datele de fidelitate* sunt evaluate în colaborare cu un antrenor extern pentru a reduce prejudecățile (pbisapps.org).

2. Diagnoză

Echipele de conducere urmează un protocol standard (de exemplu, fișă de lucru de rezolvare a problemelor cu 5 întrebări): *Unde ne aflăm în a parcurge drumul cel bun? Unde am rămas în urmă? De ce?*

3. Plan de acțiune

Adoptare sau ajustare de strategii, atribuire de responsabilități și stabilirea unei date de revizuire.

4. Comunicare

Partajați cu personalul, elevii și familiile grafice de termene - transparența construiește eficacitatea colectivă.

5. Verificarea echității

Repetăți pașii 1-4 pentru date dezagregate; examinați cauzele principale dacă ratele de risc depășesc 1,25.

Echipele care se întâlnesc cel puțin lunar și urmează un protocol de date explicit au demonstrat reduceri mai mari ale comportamentului problematic decât echipele care întâlnesc ad-hoc (pbissmissouri.org).

Asigurarea calității datelor

- **Definiți fiecare indicator** (de exemplu, ceea ce se consideră un incident major vs minor) și instruiți personalul anual pentru a codifica comportamentul în mod consecvent.
- **Automatizați** extragerea datelor ori de câte ori este posibil; foile de calcul manuale introduc întârzieri și erori.
- **Triangulați** datele cantitative (numărul de trimiteri) cu surse calitative (focus grupuri pentru elevi, scanări ale terenurilor de joacă).

- **Protejați confidențialitatea** folosind ID-uri anonimizate în afișajele vizuale și respectând liniile directoare GDPR/FERPA pentru orice raportare la nivel individual.

De la date la învățarea profesională

Monitorizarea este cea mai puternică atunci când stimulează **dezvoltarea profesională țintită**. După fiecare TFI trimestrial, antrenorul evidențiază două elemente prioritare (cel mai mic scor, efect de levier ridicat) și programează sesiuni scurte de rapel pentru personal. Această buclă "evaluează-predă-reevaluează" oglindește ciclurile Planifică-fă-Studiază-Acționează (Plan-Do-Study-Act) utilizate în știința îmbunătățirii și s-a demonstrat că accelerează câștigurile de fidelitate în școlile PBIS emergente (McIntosh et al., 2024).

Exemplu de calendar anual de monitorizare

Luna	Fidelitate	Rezultat	Echitate	Comunicare
Sept.	Valoarea inițială a TFI 3.0	Creați panoul de afișaj SWIS	Stabiliți obiective de disparitate	Personalul în serviciu: roluri de date
Oct.		Prima revizuire lunară a recomandărilor		Buletin informativ: împărtășiți obiectivele la nivelul întregii școli
Nov.	SAS		Scanarea raportului de risc	Adunarea elevilor: sărbătoriți îmbunătățirile
Ian.	TFI la jumătatea anului	Disciplina semestrială și prezența	Dezagregare după grad	Raportul consiliului
Mar.		Revizuire lunară	Verificarea echității	PLC-urile se concentrează pe soluțiile hot-spot
Iun.	Inventarele TFI și de stare de bine de sfârșit de an	Rezumatul rezultatelor de sfârșit de an	Raportul final privind disparitățile	Panou de afișaj public și sărbătorire a rezultatelor

Concluzii principale

- Luarea deciziilor bazate pe date **nu este** un strat suplimentar; este motorul succesului SEL + SWPBS (pbis.org).
- Colectați numai datele pe care sunteți pregătiți să le discutați și asupra cărora să acționați.
- Utilizați *mai multe măsuri* - fidelitate, rezultate și echitate - pentru a obține o imagine la 360°.
- Programați întâlniri regulate de revizuire a datelor și urmați un protocol structurat pentru a trece de la informație la acțiune.
- Sărbătoriți progresul în mod public; adaptați-vă rapid atunci când tendințele semnaleză nevoi emergente.

Prin integrarea monitorizării și evaluării sistematice în viața de zi cu zi a școlii, echipele transformă SEL și SWPBS din inițiative izolate într-un cadru viu, adaptabil, care sprijină în mod fiabil *fiecare* elev.

2.8 Instruirea, dezvoltarea și sprijinirea personalului

Introducere

O abordare durabilă și incluzivă a stării de bine a elevilor și a succesului academic necesită ca educatorii responsabili de implementare să fie nu numai bine informați, ci și sprijiniți continuu. Instruirea, dezvoltarea și sprijinul emoțional pentru personalul școlar sunt piloni fundamentali în implementarea strategiilor eficiente de sănătate mintală și comportamentală. Potrivit Organizației Mondiale a Sănătății și UNESCO (2021), o abordare la nivelul întregii școli pentru promovarea sănătății trebuie să implice nu numai elevii, ci și personalul, recunoscând că starea de bine, încrederea profesională și rezistența emoțională sunt esențiale pentru climatul școlar general.

Context și importanță

Profesorii sunt adesea primii care observă schimbări în comportamentul elevilor, starea de bine emoțională și capacitățile de învățare. Ca atare, ei joacă un rol esențial atât în prevenție, cât și în strategiile de intervenție timpurie pentru problemele de sănătate mintală. Cu toate acestea, această responsabilitate poate fi îndeplinită în mod eficient numai atunci când educatorii sunt instruiți în mod adecvat și se simt competenți și sprijiniți în rolurile lor (Comisia Europeană, 2024). Fără o dezvoltare profesională adecvată și sprijin instituțional, educatorii pot avea dificultăți în a identifica problemele de sănătate mintală sau în a aplica practici incluzive și de sprijin într-o manieră consecventă.

În plus, epuizarea profesorilor, oboseala emoțională și sentimentele de izolare sunt din ce în ce mai recunoscute ca amenințări la adresa calității educației și a rezultatelor elevilor. În acest context, investiția în formarea și starea de bine a profesorilor nu este doar o chestiune de dezvoltare profesională, ci și de protejare a sănătății mintale a educatorilor înșiși.

Scopul și importanța instruirii personalului

Cercetările subliniază rolul critic pe care îl joacă formarea personalului în îmbunătățirea strategiilor de comportament pozitiv la nivel de școală și a sistemelor de sprijin emoțional (Algozzine et al., 2010; Horner

et al., 2010). Profesorii și personalul de sprijin trebuie să fie instruiți nu numai în strategii de instruire, ci și în managementul comportamentului, practici informate despre traume, alfabetizare emoțională și conștientizare a sănătății mintale (APA, 2025; Jones et al., 2024).

Programele eficiente de formare împuternicesc profesorii să recunoască semnele de avertizare timpurie ale stresului emoțional și tulburărilor de comportament și să aplice strategii proactive la clasă. După cum subliniază Greenwood și Kim (2020), intervențiile au mai mult succes atunci când tot personalul școlar – profesori, personal de sprijin și administratori – aplică în mod constant practici bazate pe dovezi. Scopul mai larg este de a stabili un limbaj comun, așteptări consistente și o responsabilitate colectivă pentru crearea unor medii de învățare sigure și incluzive.

Principii cheie

Dezvoltarea personalului școlar în domeniul sănătății mintale și a sprijinului comportamental se bazează pe mai multe principii interdependente:

1. *Consolidarea capacităților*: Toți membrii personalului ar trebui să fie echipați cu competențe de bază în alfabetizare în sănătate mintală, învățare socio-emoțională (SEL) și intervenții comportamentale. Formarea trebuie să fie încorporată în dezvoltarea instituțională mai largă și aliniată cu valorile și obiectivele școlii (Horner & Sugai, 2005).
2. *Sustenabilitatea prin învățare continuă*: Formarea nu ar trebui să fie un eveniment unic, ci un proces continuu care include reîmprospătări regulate, actualizări ale celor mai bune practici și spațiu pentru reflecție și colaborare profesională (McIntosh & MacKay, 2008).
3. *Colaborare și lucru în echipă*: Profesorii, consilierii școlari, educatorii speciali și personalul administrativ trebuie să lucreze în colaborare pentru a promova un mediu de susținere. Responsabilitățile comune și oportunitățile comune de formare ajută la construirea unei culturi a încrederii și a coerenței.
4. *Luarea deciziilor bazate pe date*: Instrumente precum PBIS Tiered Fidelity Inventory (Algozzine et al., 2014) ajută școlile să-și evalueze practicile actuale și să identifice domeniile în care instruirea este cea mai necesară.
5. *Sprijin emoțional pentru educatori*: Sănătatea emoțională a educatorilor este esențială. Atunci când personalul se simte în siguranță, apreciat și sprijinit din punct de vedere psihologic, este mai probabil să se angajeze în practici inovatoare și empatice cu elevii lor (OMS și UNESCO, 2021).

Tipuri de dezvoltare profesională și formare

Dezvoltarea profesională continuă și de înaltă calitate ar trebui să abordeze mai multe domenii:

- ***Tehnici de management al comportamentului***: Programe precum Good Behavior Game (GBG) și Positive Behavior Support la nivel de clasă (Menzies et al., 2021; Kellam et al., 2020) instruiesc profesorii să consolideze comportamentul adecvat, să folosească laude specifice comportamentului și să reducă dependența de disciplina punitivă (Bear et al., 2020).
- ***Învățarea socială și emoțională (SEL)***: Formarea ajută educatorii să faciliteze SEL prin discuții în clasă, jocuri de rol și activități de reflecție (McIntosh și MacKay, 2008; Pérez et al., 2023).

Strategiile de coaching emoțional (APA, 2025) sprijină în continuare dezvoltarea empatiei, rezilienței și autoreglării elevilor.

- **Competențe culturale și practici incluzive:** Dezvoltarea personalului ar trebui să includă instruire privind echitatea, sensibilitatea culturală și sprijinirea elevilor cu nevoi diverse (Bambara et al., 2020; Hulac și Briesch, 2021).
- **Sănătate mintală și practici informate despre traume:** Instruirea sprijină identificarea problemelor de sănătate mintală și trimerile adecvate. De asemenea, promovează medii sensibile la traume, în special în școlile cu populații cu nevoi mari (Comisia Europeană, 2024; OMS și UNESCO, 2021).

Practici bazate pe cercetare

Construirea unei culturi de colaborare și susținere

O abordare la nivelul întregii școli necesită ca formarea să fie încorporată într-o cultură școlară colaborativă. Comunitățile de învățare bazate pe echipă, programele de mentorat și coachingul personalului contribuie la creșterea profesională durabilă (Simonsen & Freeman, 2021; Bear et al., 2020). Învățarea de la egal la egal și practicile de reflecție permit personalului să împărtășească strategii de succes și să se alinieze la valori (Pas et al., 2019).

Mai mult, școlile trebuie să sprijine emoțional personalul. Volumul mare de muncă, provocările comportamentale ale elevilor și presiunile sistemice pot duce la epuizare. Astfel, starea de bine a personalului ar trebui să fie un obiectiv paralel în inițiativele de dezvoltare profesională (Guardian, 2024; Jones et al., 2024).

Provocări ale implementării și recomandări

În ciuda creșterii gradului de conștientizare, provocările persistă. Acestea includ timp limitat, finanțare insuficientă, lipsa accesului la specialiști și inconsecvențe în implementare (Fortune-Wilson, 2023; NFER, 2025). Pentru a aborda aceste provocări:

- **Angajamentul conducerii** este esențial în alocarea timpului și a resurselor pentru instruire.
- **Parteneriatele cu agenții externe** (de exemplu, ONG-uri, universități, servicii de sănătate mintală) pot extinde oportunitățile de formare.
- **Mecanismele de monitorizare și evaluare** (de exemplu, feedback-ul personalului, listele de verificare a implementării, scorurile TFI) ar trebui să ghideze îmbunătățirile.
- **Încorporarea formării în programele de pregătire a profesorilor** poate asigura că noii educatori intră în profesie cu abilități fundamentale în sprijinul comportamental și alfabetizarea în sănătate mintală.

Intervențiile și sprijinul comportamental pozitiv la nivel de școală (SWPBIS) este unul dintre cele mai cercetate cadre care evidențiază importanța dezvoltării personalului. Potrivit lui Horner, Sugai și Anderson (2010), implementarea cu succes a PBIS depinde în mare măsură de capacitatea educatorilor de a aplica strategii de sprijin pe niveluri, de a colecta și interpreta date legate de comportament și de a adapta

intervențiile pentru a satisface nevoile în evoluție ale elevilor. Profesorii au nevoie nu doar de cunoștințe teoretice, ci și de instrumente practice și de coaching pentru a generaliza practicile dincolo de clasele individuale (Algozzine, Wang și Violette, 2011).

Dovezile sugerează, de asemenea, că personalul care se angajează în comunități de învățare profesională (PLC) sau cicluri de coaching prezintă o fidelitate mai mare la implementare și o mai mare încredere în gestionarea comportamentului elevilor. McIntosh și MacKay (2008) subliniază că abilități precum predarea empatiei, reglarea emoțională și rezolvarea conflictelor necesită o întărire constantă de către adulți în contextele școlare. Fără o urmărire adecvată și o colaborare de la egal la egal, formarea poate avea un impact pe termen lung, limitat.

Încorporarea dezvoltării socio-emoționale în formarea personalului este, de asemenea, esențială. Ghidurile Comisiei Europene (2024) recomandă ca profesorii să fie instruiți în înțelegerea traumei, a răspunsurilor la stres la copii și a strategiilor de detensionare a situațiilor încărcate emoțional. O astfel de formare ar trebui să fie contextualizată în mediul socio-cultural al fiecărei școli și să implice metodologii de învățare activă, cum ar fi jocul de rol, analiza scenariilor și rezolvarea colaborativă a problemelor.

Strategii de implementare

Pentru a implementa în mod eficient o strategie cuprinzătoare de formare și sprijin pentru personalul școlar, sunt recomandați următorii pași practici:

- **Programe de inducție structurate:** Personalul nou ar trebui să primească o inducție care să-i introducă în abordarea școlii privind starea de bine a elevilor, așteptările comportamentale și structurile de colaborare.
- **Dezvoltare profesională continuă:** Oportunitățile de formare ciclică programate ar trebui să acopere domenii precum conștientizarea sănătății mintale, educația incluzivă, dez-escaladarea comportamentală, practicile informate despre traume și SEL.
- **Mentorat și coaching:** Sistemele de mentorat de la egal la egal și coachingul instrucțional axat pe sprijinul comportamental pot ajuta profesorii să-și perfecționeze practicile și să abordeze provocările din clasă în timp real.
- **Utilizarea instrumentelor de diagnosticare:** Instrumente precum PBIS Tiered Fidelity Inventory (Algozzine et al., 2014) pot ghida echipele școlare în evaluarea eficacității strategiilor actuale și prioritizarea zonelor de dezvoltare a personalului.
- **Programe de stare de bine a personalului:** Școlile ar trebui să ofere acces la sprijin psihologic, sesiuni de gestionare a stresului și activități de team-building pentru a întări moralul și rezistența personalului.
- **Buclele de feedback și practica reflexivă:** Profesorii ar trebui să fie implicați în evaluarea eficienței formării și în modelarea oportunităților viitoare de învățare. Acest lucru încurajează proprietatea și asigură relevanța.
- **Structuri de colaborare:** Timpul ar trebui alocat pentru întâlniri ale echipei, dialog interprofesional și colaborare între roluri. Astfel de structuri reduc izolarea și susțin practica consecventă în întreaga școală.

Concluzie și implicații

Calitatea instruirii, dezvoltării și sprijinului oferit personalului este direct legată de succesul programelor de sănătate mintală și stare de bine din școli. După cum arată cercetările efectuate de Horner et al. (2010) și susținute de OMS și UNESCO (2021), educatorii bine pregătiți și sprijiniți emoțional sunt mai capabili să creeze medii incluzive, sigure și hrănitoare.

Școlile trebuie să recunoască că cel mai valoros atu al lor este personalul. Investițiile în dezvoltarea profesională, sistemele de sprijin emoțional și practicile de colaborare nu numai că îmbunătățesc starea de bine educatorilor, dar le amplifică și capacitatea de a avea un impact pozitiv asupra elevilor. O abordare strategică, structurată și empatică a dezvoltării personalului este esențială pentru a obține o abordare durabilă, la nivelul întregii școli, a sănătății mintale și a sprijinului comportamental pozitiv.

Instruirea, dezvoltarea și sprijinul eficient al personalului școlar sunt fundamentale pentru promovarea comportamentelor așteptate, prevenirea comportamentelor necorespunzătoare și susținerea sănătății mintale. Un cadru de dezvoltare profesională cuprinzător și continuu - fundamentat pe practici bazate pe dovezi și adaptat nevoilor diverse ale școlilor - împuternicește educatorii să promoveze medii de învățare incluzive și sigure din punct de vedere emoțional. După cum subliniază Sugai și Simonsen (2012), formarea nu ar trebui privită ca o inițiativă unică, ci mai degrabă ca un proces continuu, adaptativ, care întărește capacitatea școlii de a servi toți elevii.

Partea 3 De la PERMA la practică: Adaptarea elementelor SWPBS în Cadrul pentru Școli Prospere

Implementarea intervenției Școli Prospere se bazează pe modelul PERMA, concentrându-se pe Emoții pozitive, Implicare, Relații pozitive, Sens și Realizări. Acești cinci piloni surprind esența prosperării umane și pot fi aplicați atât elevilor, cât și profesorilor pentru a promova reziliența, motivația intrinsecă și dezvoltarea holistică.

Cu toate acestea, în timp ce PERMA definește ce constituie stare de bine, rămâne întrebarea despre *cum* aceste elemente pot fi implementate în mod consecvent la nivel de școală. Din acest motiv, proiectul se bazează selectiv și pe cadrul **School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS)** (Sugai & Horner, 2002). SWPBS nu redefinește fundamentul conceptual al stării de bine, ci oferă **instrumente practice, rutine și sprijin sistemic** care fac aplicarea PERMA durabilă în întreaga școală. În acest sens, SWPBS completează PERMA oferind "*cum*" – condițiile sistemice care permit ca principiile PERMA să fie încorporate în practica de zi cu zi. SWPBS este un cadru bazat pe dovezi conceput pentru a promova comportamente pozitive prin prevenire, consecvență și întărire (Sugai și Horner, 2006). În Cadrul pentru Școli Prospere, SWPBS nu este adoptat în întregime, ci mai degrabă adaptat selectiv pentru a completa PERMA prin furnizarea următoarelor sprijinuri sistemice:

- **Filozofie și scop comun:** Crearea unei viziuni școlare comune pentru stare de bine.
- **Clarificarea și predarea comportamentelor așteptate:** stabilirea rutinelor și a lecțiilor explicite.
- **Încurajarea comportamentului pozitiv:** Consolidarea acțiunilor bazate pe puncte forte.
- **Monitorizare și evaluare continuă:** Utilizarea datelor pentru a urmări progresul.
- **Dezvoltare profesională:** Sprijinirea profesorilor în încorporarea practicilor de stare de bine.

Bazându-se pe aceste componente, intervenția asigură că principiile abstracte ale PERMA devin practici zilnice încorporate în rutinele școlare, politicile și climatul clasei.

3.1 Adaptarea elementelor de sprijin pentru comportamentul pozitiv la nivel de școală (SWPBS) pentru implementarea PERMA

1. Clarificarea comportamentului așteptat

- Link PERMA: *Relații pozitive, Sens, Realizări*
- Adaptând SWPBS, școlile pot crea împreună cu elevii o matrice de comportament bazată pe valori care reflectă în mod explicit PERMA.
 - Exemplu: Comportamentele așteptate ar putea fi încadrate pozitiv în jurul pilonilor PERMA, cum ar fi "*Arată bunătate și recunoștință*" (Relații pozitive), "*Încearcă tot posibilul și sărbătorește progresul*" (Realizări) sau "*Găsește bucurie în activitățile de învățare*" (Emoții pozitive).

2. Predarea comportamentului așteptat

- Link PERMA: *Implicare, Relații pozitive*
- SWPBS pune accentul pe predarea explicită a comportamentelor sociale. Într-un context PERMA, aceste lecții se pot concentra pe practicarea recunoștinței, a ascultării active sau a strategiilor de mentalitate de creștere.
 - Exemplu: Un "cerc al recunoștinței" săptămânal (Emoții pozitive + Relații pozitive) sau un joc de rol structurat despre răspunsul constructiv activ (Relații pozitive).

3. Încurajarea comportamentului pozitiv

- Link PERMA: *Emoții pozitive, Realizări*
- Strategiile de întărire din SWPBS pot fi reformulate pentru a evidenția PERMA. În loc de sisteme simple de recompensă, încurajarea se poate concentra pe sărbătorirea progresului, efortului și punctelor forte.
 - Exemplu: Sisteme de recunoaștere în care elevii câștigă "puncte PERMA" nu pentru conformitate, ci pentru demonstrarea perseverenței (Realizări) sau ajutorarea unui coleg (Relații pozitive).

4. Monitorizare și evaluare continuă

- Link PERMA: *Implicare, Sens*
- SWPBS oferă structuri pentru monitorizarea bazată pe date. Într-un model bazat pe PERMA, acest lucru ar putea include urmărirea indicatorilor de stare de bine alături de datele de comportament.
 - Exemplu: Verificări de clasă folosind scale simple de autoevaluare PERMA ("Cât de implicat te-ai simțit astăzi?" "Ai experimentat ceva semnificativ săptămâna asta?").

5. Instruire și dezvoltarea personalului

- Link PERMA: *Sens, Implicare*
- Atunci când este combinată cu PERMA, dezvoltarea profesională poate include coaching bazat pe punctele forte, intervenții psihologice pozitive și strategii pentru crearea de climate ale clasei care favorizează prosperarea.
 - Exemplu: Ateliere de lucru pentru profesori despre integrarea punctelor forte ale caracterului în planificarea lecției (Implicare + Sens).

3.1.1 Exemplu integrativ de PERMA + SWPBS în acțiune

Imaginați-vă o școală care introduce pilonul PERMA Emoții pozitive. Profesorii proiectează activități precum un *peretele pentru elevi* "Ce a mers bine". SWPBS contribuie prin stabilirea de rutine: în fiecare vineri, fiecare clasă dedică cinci minute acestei practici, asigurând consecvență și sustenabilitate. Comportamentele așteptate ("Sărbătorește succesele", "Ascultă cu respect") sunt predate și



consolidate, în timp ce instrumentele de monitorizare urmăresc atât participarea, cât și starea de bine raportată a elevilor.

Mai mult, luați în considerare o școală care se concentrează pe **Relații Pozitive**. Cadrul PERMA definește scopul: cultivarea încrederii și a apartenenței. SWPBS asigură implementarea sistematică prin:

1. Stabilirea **așteptărilor comportamentale** ("Arată empatie", "Ajută colegii să reușească").
2. Oferirea **de activități de predare explicite** (joc de rol, comunicare constructivă).
3. **Consolidarea interacțiunilor** pozitive (profesorii laudă și înregistrează în mod activ exemple de acte prosociale).
4. **Monitorizarea progresului** (urmărirea incidentelor conflictelor între colegi și a îmbunătățirilor climatului relațional).

În concluzie, integrarea demonstrează modul în care PERMA oferă *viziunea* de prosperare, în timp ce SWPBS asigură *structurile* care îl fac sustenabil. Prin această abordare duală, școlile pot crea medii în care profesorii și elevii experimentează bucurie, scop, apartenență și realizare - rezultate de bază ale PERMA - în timp ce SWPBS oferă mecanismele pentru a menține aceste condiții în mod consistent în întreaga școală.

Referințe

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Algozzine, B., Barrett, S., Eber, L., George, H., Horner, R., Lewis, T., Putnam, B., Swain-Bradway, J., McIntosh, K., & Sugai, G. (2014). School-wide PBIS Tiered Fidelity Inventory. OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. www.pbis.org.
- Algozzine, B., Daunic, A. P., & Smith, S. W. (2010). Schoolwide positive behavior support. In *Schoolwide positive behavior support* (2 ed., pp. 33-52). Corwin Press, <https://doi.org/10.4135/9781483387123.n4>
- Algozzine, B., Wang, C., & Violette, A. S. (2011). *Effects of a universal positive behavior support on student discipline referrals and academic achievement*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 160–173.
- Algozzine, B., Wang, C., & Violette, A.S. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behaviour. *Journal of Positive Behavioural Interventions*, 13, 3-16.
- American Psychological Association (APA). (2025). *Emotion coaching and educator mental health: Guidance for schools*. Washington, DC: APA Press.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Ballantyne, J., & Retell, J. D. (2020). Teaching careers: Exploring links between well-being, burnout, self-efficacy and praxis shock. *Frontiers in Psychology*, 10, 2255. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02255>
- Balliet, D., Mulder, L. B., & Van Lange, P. A. (2011). Reward, punishment, and cooperation: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 137(4), 594. <https://doi.org/10.1037/a0023489>
- Bambara, L. M., Goh, A., Kern, L., & Caskie, G. I. (2020). *School-wide training in culturally responsive behavior support practices*. *Behavioral Disorders*, 45(4), 225–238.
- Bear, G. G., Yang, C., Pasipanodya, E., & Hearn, S. (2020). *School climate and support for professional development: A study of teacher engagement in behavior interventions*. *School Psychology Review*, 49(2), 123–135.
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Capone, V., Donizzetti, A., & Petrillo, G. (2018). Classroom relationships, sense of community, perceptions of justice, and collective efficacy for students' social well-being. *Journal of Community Psychology*, 46, 374-382. <https://doi.org/10.1002/JCOP.21943>.



Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2020). Effectiveness of positive psychology interventions: a systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 16(6), 749–769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>

Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence* (NESET II report). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/664439>

Chan, D. W. (2009). Orientations to happiness and subjective well-being among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 29(2), 139–151. <https://doi.org/10.1080/01443410802570907>

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

Cumming, T., Wong, S., & Logan, H. (2021). Early childhood educators' well-being, work environments and 'quality': Possibilities for changing policy and practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 50–65. <https://doi.org/10.1177/1836939120979064>

De Jong, T. (2005). A framework of principles and best practice for managing student behaviour in the Australian education context. *School Psychology International*, 26(3), 353–370. <https://doi.org/10.1177/0143034305055979>

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

Edwards, R., Byrne, J., & Grace, M. (2024). Enabling pupils to flourish: Six evidence-based principles of whole-school well-being promotion. *Frontiers in Public Health*, 12, 1335861. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1335861>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024, May 13). *Guidelines for school leaders, teachers and educators to address well-being and mental health at school*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/760136>

European Commission: European Education and Culture Executive Agency, Birch P., Motiejūnaitė-Schulmeister A., De Coster I., Davydovskaia O., Vasiliou N. (2021). *Teachers in Europe: careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>

European Commission. (2024). *Guidelines for promoting inclusive education and staff mental health*. Brussels: Publications Office of the European Union.

Falecki, D., & Mann, E. (2021). Practical applications for building teacher well-being in education. In C. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience* (pp. 175–191). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_10



- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>
- Flynn, N., O'Brien, E., Kennedy, Y., & Greene, G. (2025). An ecological analysis of teacher perceptions of, and responses to, student unproductive behaviour in Irish primary schools. *Irish Educational Studies*, 44(1), 95-112. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2236079>
- Fortune-Wilson, C. (2023). *Teacher training gaps in behavioral support: A review of systemic barriers*. *Educational Review Quarterly*, 35(2), 89–102.
- Frazier, T., & Doyle Fosco, S. L. (2024). Nurturing positive mental health and well-being in educational settings—the PRICES model. *Frontiers in public health*, 11, 1287532.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106-120. <https://doi.org/10.1177/0888406413507>
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(3), 203. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Greenwood, C. R., & Kim, J. (2020). *Consistency and fidelity in implementing school-wide behavioral systems*. *Education and Treatment of Children*, 43(1), 41–60.
- Guardian. (2024). *Teacher well-being: An urgent priority for schools*. The Guardian Education Supplement, March 2024.
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153–162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Heilala, C., Lundkvist, M., Santavirta, N., & Kalland, M. (2023). Work demands and work resources in ECEC–turnover intentions explored. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(3), 481–494. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2265597>
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2005). *School-wide positive behavior support: An alternative approach to discipline in schools*. In L. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans* (pp. 359–390). New York: Guilford Press.



- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). *Examining the evidence base for school-wide positive behavior support*. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1–14.
- Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., & Boland, J. B. (2004). The SchoolWide Evaluation Tool (SET): A research instrument for assessing school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/109830070400600>
- Hulac, D. M., & Briesch, A. M. (2021). *Supporting diverse learners: A guide to culturally competent behavior strategies*. Boston: Pearson
- Hung, C., Lin, C., & Yu, M. (2016). Reduction of the depression caused by work stress for teachers: Subjective well-being as a mediator. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 5(3), 25–35. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2016.1461>
- Irby, D., & Clough, C. (2015). Consistency rules: A critical exploration of a universal principle of school discipline. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(2), 153-173. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.932300>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, S. M., Bailey, R., & Brush, K. (2024). *Staff wellness and student success: A framework for supporting educators*. Harvard Graduate School of Education Working Paper.
- Karasova, J., & Nehyba, J. (2025). Novice teachers' classroom behaviour management: Situations, responses and impact on student behaviour. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.4166>
- Kellam, S. G., Wang, W., Mackenzie, A. C., & Petras, H. (2020). *The Good Behavior Game: Long-term outcomes and school-based adaptation*. *Prevention Science*, 21(1), 65–75.
- Learning Policy Institute. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools: Meta-analytical insights*. <https://learningpolicyinstitute.org/product/evidence-social-emotional-learning-schools-report>
- Lekamme, R. B., Jain, R., Sheen, J., et al. (2025). Systematic review and meta-analysis of the effectiveness of whole-school interventions promoting mental health and preventing risk behaviours in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 54, 271–289. <https://doi.org/10.1007/s10964-025-02135-6>
- Li, Z., & Li, Q. (2024). How Social Support Affects Resilience in Disadvantaged Students: The Chain-Mediating Roles of School Belonging and Emotional Experience. *Behavioral Sciences*, 14. <https://doi.org/10.3390/bs14020114>.
- Lotfizadeh, A. D., Kazemi, E., Pompa-Craven, P., & Eldevik, S. (2020). Moderate effects of low-intensity behavioral intervention. *Behavior modification*, 44(1), 92-113. <https://doi.org/10.1177/0145445518796204>

- Malak, Md. S., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2017). Predictors of primary schoolteachers' behavioural intention to teach students demonstrating inappropriate behaviour in regular classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 48(4), 495–514. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1364698>
- McCallum, F. (2021). Teacher and staff well-being: Understanding the experiences of school staff. In *Springer eBooks*(pp. 715–740). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_28
- McCallum, F., & Price, D. (2015). *Nurturing well-being development in education: From policy to practice*. Routledge.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher well-being: A review of the literature*. Association of Independent Schools of NSW.
- McIntosh, K., & MacKay, L. D. (2008). Enhancing generalization of social skills: Making social skills curricula effective after the lesson. *Beyond Behaviour*, 18(1), 18-25.
- McIntosh, K., & MacKay, L. D. (2008). *Enhancing sustainability of school-wide positive behavior support: A systems approach to professional development*. *Psychology in the Schools*, 45(9), 887–902.
- McMullen, M. B., Lee, M. S. C., McCormick, K. I., & Choi, J. (2020). Early childhood professional well-being as a predictor of the risk of turnover in child care: A matter of quality. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 331–345. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705446>
- Mennes, H., von der Embse, N., Kim, E., Sundar, P., Hines, D., & Welliver, M. (2023). Are “well” teachers “better” teachers? A look into the relationship between first-year teacher emotion and use of evidence-based instructional strategies. *School Psychologist*, 39(3), 325–335. <https://doi.org/10.1037/spq0000593>
- Menzies, H. M., Lane, K. L., Oakes, W. P., & Ennis, R. P. (2021). *Classwide positive behavior interventions: Practical strategies for implementation*. New York: Routledge.
- Michael, D., Georgiou, S. N., & Avraamidou, L. (2025). Addressing teachers' psychological needs through school-wide practices: Towards a new direction for teacher well-being. *Educational Review*. [Forthcoming]
- Michael, D., Vatou, A., Charalambous, V., Pezirkianidis, C., Vrasidas, C., Evangelou-Tsitiridou, M., Manolitsis, G., Mouzaki, A., Kypriotaki, M., Oikonomidis, V., Piedade, F., Lemos, A., Alves, D., Grande, C., Cadima, J., Chirlesan, G., Ciucurel, M.-M., Delia, D., & Grammatikopoulos, V. (2025). Exploring the Factor Structure and Measurement Invariance of the Teacher Subjective Well-being Questionnaire Across Four European Countries. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 43(4), 417-436. <https://doi.org/10.1177/07342829251319124>
- National Foundation for Educational Research (NFER). (2025). *The state of teacher training in mental health and behavior: Annual review*. London: NFER.
- Ng, J., Rogers, M., & McNamara, C. (2023). Early childhood educator's burnout: A systematic review of the determinants and effectiveness of interventions. *Issues in Educational Research*, 33(1), 173–206. <https://www.iier.org.au/iier33/ng-abs.html>



- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Well-being*, 3(2), 147–161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- OECD (2021). *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. (n.d.). *Missouri schoolwide positive behavior support. Handbook*. OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.
- Pas, E. T., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2019). *Teachers' perception of coaching support in school-wide positive behavior interventions and supports*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 182–208.
- Pérez, R., Martínez, I., & Rojas, C. (2023). *Social-emotional learning integration in teacher training programs: A global perspective*. *International Journal of Emotional Education*, 15(1), 77–94.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon & Schuster.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289–1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>
- Simonsen, B., & Freeman, J. (2021). *Supporting educators through coaching: Building positive behavior support capacity*. *Intervention in School and Clinic*, 57(1), 10–17.
- Simonsen, B., Freeman, J., Dooley, K., Maddock, E., Kern, L., & Myers, D. (2020). *School-wide PBIS implementation: Critical practices for success*. *Preventing School Failure*, 64(4), 265–274.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Appleton-Century. New York.
- Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J., & Ryan, R. M. (2018). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation and Emotion*, 42(5), 706–724. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9698-y>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). *Effective behavior support systems: The foundation of academic success*. OSEP Technical Assistance Brief, 12(3), 1–8.



Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). PBIS: A systems framework for effective schoolwide discipline. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(4), 197–208.

Sugai, G., & Simonsen, B. (2012). *Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions*. PBIS Center Brief, University of Connecticut.

Sugai, G., & Simonsen, B. (2012). *Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions*. Retrieved from <https://www.pbis.org/resource/positive-behavioral-interventions-and-supports-history-defining-features-and-misconceptions>

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131–143. <https://doi.org/10.1177/109830070000200302>

Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>

Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Papers, 213. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

Virtanen, T. E., Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher well-being in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240–252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>

Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>

Waters, L., & Loton, D. (2019). SEARCH: A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(1), 1–46. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00017-4>




World Health Organization (WHO) & UNESCO. (2021). *Mental health and well-being of educators: A whole-school approach to promoting health*. Geneva & Paris: WHO/UNESCO.

World Health Organization, United Nations Educational, United Nations Educational, Scientific, & Cultural Organization. (2021). *Making every school a health-promoting school: Implementation guidance*. World Health Organization.

Anexe

Notă: Anexele 3, 4, 5 și 6 au fost adaptate din materialele dezvoltate în timpul implementării proiectului SWPBS finanțat anterior. Aceste anexe au fost selectate datorită alinierii lor la obiectivele inițiativei Școli Prospere și eficacității lor dovedită în sprijinirea predării structurate a comportamentelor și rutinelor așteptate în mediile de învățământ primar.

Anexa 1. Eșantion de matrice pentru regulile programului și ale comportamentelor așteptate

SCHOOL BEHAVIOR BOARD				
Setting/ Routine	School Expectations			
	Classroom	Stairs	Canteen	Toilets
 Safety	Sit properly	Walk on the right	Keep area clean	Use equipment properly
 Responsibility	Be ready to learn	Stay in line	Wait your turn	Flush the toilet
 Respect	Raise your hand	Hold the door for others	Use polite language	Give others privacy

Anexa 2. Exemplu de poster vizual – Comportament așteptat: Fii un ascultător activ

Valoare: Respect

Regula: Fii un ascultător activ



Instrucțiuni de afișare: Acest poster trebuie să fie tipărit în format A3 sau mai mare, laminat și afișat lângă partea din față a clasei sau într-o zonă de învățare unde au loc discuții de grup. Profesorii se pot referi la poster în timpul instruirii și tranzițiilor pentru a consolida comportamentul așteptat. Posterele pot fi create împreună cu elevii folosind desen, fotografie sau colaj pentru a crește implicarea și asumarea.

Anexa 3. Șablon de plan de lecție (abilitate socială – faza de achiziție)

PLAN DE LECȚIE PENTRU PREDAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE – EXEMPLU	
(Faza de achiziție)	
Conținutul cursului	
Valoare:	Respect
Zonă:	Clasă
Abilitate socială (procedură sau rutină):	<p>"Sunt un ascultător activ"</p> <p>Scop:</p> <p>Elevul:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pentru a numi pașii principali ai abilității sociale: "Sunt un ascultător activ" în clasă: <ul style="list-style-type: none"> i. Urmăresc persoana care vorbește ii. Îmi țin gura închisă iii. Îmi țin picioarele și mâinile pentru mine iv. Cred ce spune cealaltă persoană v. Aștept rândul meu să vorbesc <p>Pentru a efectua pasul de bază al abilității sociale</p>
Material:	Prezentare PowerPoint, carduri de răspuns activ (opțional) [card cu verde ☑, card cu X roșu]
Evaluare:	Profesorul aplică strategii de <i>generalizare</i> pentru a încuraja menținerea abilității <u>pe parcursul întregii zile</u> în diferite medii școlare cu diferiți oameni și în diferite perioade de predare.
Durata predării:	40 de minute
Predare	
Reflectare: (Menționez elevului abilitățile sociale)	Numesc (le spun) elevilor regula: "Astăzi vom învăța cum să fim ascultători activi în timpul unei lecții"
Scop și necesitate: (discut cu elevii raționamentul și utilitatea socială a abilității)	<p>Discut cu elevii despre raționament și despre utilitatea socială a abilității.</p> <p>"Toată lumea de la școală ține la tine și vrea să avansezi cu învățarea. Din acest motiv, ne dorim să ascuți cu atenție în timpul lecției, astfel încât să poți înțelege cât mai mult din ce spun profesorii și colegii tăi".</p> <p>"Când suntem ascultători activi, arătăm <u>Respect</u> în clasă. Ce crezi că câștigăm dacă suntem ascultători activi în clasă?"</p> <p>"Ce pierdem când nu suntem ascultători activi în clasă?"</p>

	<p>Ofer feedback pozitiv imediat și specific la răspunsurile elevilor.</p>
<p>Modelare: <i>(Arăt pașii prin mijloace didactice, de exemplu, poster și în practică)</i></p>	<p><u>1.</u> PREZINT pașii regulilor printr-o prezentare PowerPoint</p> <p>Prezentarea include pașii pentru a fi ascultători activi într-un mod simplu și ușor de înțeles.</p> <p><u>2.</u> DISCUT cu elevii despre exemple și non-exemple de comportament dorit</p> <p>Ofer feedback pozitiv imediat și specific la răspunsurile elevilor.</p>
	<p><u>3.</u> Prezintă două videoclipuri scurte (un exemplu și un non-exemplu al regulii) pentru înțelegerea/recunoașterea pașilor regulii. Îi rog pe elevi să recunoască ce a făcut copilul în fiecare scenariu.</p> <p>În scenariul "exemplul bun", cerem elevilor să identifice și să raporteze pașii comportamentului dorit. În scenariul "non-exemplu", elevii raportează problemele de comportament, iar profesorul îi îndrumă să identifice ce pas nu a fost făcut corect și ce ar trebui să facă copilul.</p> <p><u>4.</u> Efectuez pașii regulii explicând <u>fiecare pas cu voce tare</u> în timp ce elevii privesc. Adică, îl imit elevul ARĂTÂND și ANUNȚÂND ceea ce fac.</p> <p><u>5.</u> PRACTICĂM pașii regulii. Elevii aplică pașii comportamentali. Profesorul arată non-exemplul (exemplele) și copiii îl corectează.</p> <p>Ofer feedback pozitiv imediat și specific la răspunsurile elevilor.</p>
<p>Practică independentă: <i>(Sunt prezentate mai multe scenarii. Jocuri de rol între elevi și elevi-profesor)</i></p>	<p>Rezum cu elevii pașii comportamentului dorit.</p> <p>"Astăzi am învățat cum să arătăm respect în timpul lecției, ascultând persoana care vorbește. Să citim pașii pe care trebuie să-i faceți pentru a fi ascultători activi" (prezentăm diapozitivul prezentării elevilor și îl citim cu toții împreună).</p> <p><u>Astăzi, vom analiza acești pași.</u></p>

<p>Generalizare și menținere: (oferă oportunități pe tot parcursul zilei pentru a păstra abilitățile prin memento-uri, supraveghere activă și feedback pozitiv)</p>	<p>Mementouri (Prezic ce activitate le va fi greu de aplicat copiilor și le voi reaminti pașii)</p>	<p>"Elevi, în 5 minute vom merge la teatru să-l ascultăm pe director. Vă reamintesc ce înseamnă să fii un ascultător activ".</p> <p>În timp ce le reamintesc copiilor despre regulă, le pot arăta ajutorul didactic (afișul) care prezintă pași comportamentali.</p>
	<p>Supraveghere activă (după ce am dat un memento în timpul lecției, mă deplasez între copii, aud și observ cu atenție, mențin contactul vizual și interacționez pozitiv cu ei)</p>	<p>De îndată ce instrucțiunile sunt date copiilor, profesorul monitorizează, analizează îndeaproape modul în care copiii se mișcă și oferă feedback pozitiv și imediat.</p>
	<p>Feedback (Ofer feedback specific pozitiv, verbal și non-verbal. Când copiii fac greșeli, ofer feedback corectiv imediat)</p>	<p>"Mulțumesc Victor pentru că ești un ascultător activ al echipei tale. În timp ce colegul tău de clasă vorbea, tu aveai vocea la nivel 0. Asta arată respect. "</p> <p>"Petre, mă bucur că ești un ascultător activ în lecție. Ai așteptat instrucțiunile și apoi ai răspuns la întrebări. Așa arăți respect. "</p> <p>Profesorul oferă copilului feedback non-verbal, cum ar fi o atingere pe spate, un gest sau un zâmbet.</p>
<p>Re-predare: (Ofer oportunități suplimentare de a preda din nou această abilitate pe tot parcursul zilei. ARĂT și cer să PRACTICE prin memento-uri, supraveghere activă și feedback pozitiv)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Îi rog pe copii să-mi dea exemple despre cum să fie un ascultător activ în clasă. • Prezint 2-3 exemple de scenarii elevilor și fac jocuri de rol. Non-exemplele sunt făcute de profesor și oferă elevilor posibilitatea de a exersa comportamentul dorit prin corectarea non-exemplului. <p>Menționez cazuri ale altor elevi care au efectuat acest comportament și cum i-a ajutat să obțină un rezultat pozitiv (de exemplu, George a fost un ascultător activ când profesorul a citit textul în timpul lecției de limba română).</p>	

Anexa 4. Șablon de plan de lecție (abilitate socială – fază de întreținere)

PLAN DE LECȚIE PENTRU PREDAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE – EXEMPLU	
(Faza de întreținere)	
Conținutul cursului	
Valoare:	
Zonă:	
Abilitate socială (procedură sau rutină):	<u>Scop:</u> Elevul să efectueze pașii de bază ai abilității sociale.
Evaluare:	Profesorul aplică strategii de generalizare pentru a încuraja menținerea abilității <u>în timpul zilei</u> în diferite zone școlare cu persoane diferite și în diferite perioade de predare.
Durata predării:	10-15 minute
Predare	
Reflectare: <i>(Menționez abilitățile sociale elevului)</i>	
Modelare: <i>(Arăt pașii prin mijloace didactice, de exemplu, poster și în practică)</i>	
Practică: <i>(Prezint 3-4 scenarii de exemple și non-exemple prin videoclipuri și în practică. Comportamentele inadecvate sunt întotdeauna efectuate de profesor și corectate de elevii.)</i>	
Generalizare și menținere: <i>(Ofer oportunități în timpul zilei pentru a încuraja menținerea abilității)</i>	Mementouri <i>(Încerc să anticipez în ce activitate este dificil pentru elevi să aplice abilitate socială și îi reamintesc pașii)</i>
	Supraveghere activă <i>(După ce am dat un memento în timpul lecției, mă mișc între elevi, aud și observ cu atenție, mențin contactul vizual și interacționez pozitiv cu ei)</i>

	<p>Feedback <i>(Ofer feedback specific pozitiv, verbal și non-verbal. Când copiii fac greșeli, ofer feedback corectiv imediat)</i></p>	
<p>Re-predare: <i>(Ofer oportunități suplimentare de a preda din nou această abilitate pe tot parcursul zilei. ARĂT și cer să PRACTICE prin memento-uri, activ supervizare și feedback pozitiv)</i></p>		

Anexa 5. Plan de lecție (Rutină)

PLAN DE LECȚIE PENTRU PREDAREA RUTINELOR – EXEMPLU (Faza de achiziție)	
Rutină:	Semnal de atenție
Pașii rutinei: (Comportamente responsabile, observabile)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Profesorul dă semnalul: aplaudă (bate din palme) de două ori și ridică mâna 2. Mă opresc din ceea ce fac 3. Îmi țin mâinile și picioarele pentru mine 4. Îmi mențin volumul vocii la nivelul 0 5. Îmi țin ochii asupra profesorului
Curs de predare	Ce spun și fac
1. Prezint (Le spun elevilor cum să facă)	Profesorul prezintă regula elevilor. "Când auziți aplauze (bătăi din palme) și vedeți că mi se ridică mâna, ar trebui să vă opriți din orice ați face, să vă uitați la mine ținându-vă vocea la nivelul 0"
2. Arăt (Le arăt elevilor ce trebuie să facă)	Profesorul arată semnalul de atenție elevilor. "Aplaud de două ori și apoi îmi ridic mâna. Te oprești din ceea ce faci și te așezi imediat pe scaun. Când faci asta, ridici mâna pentru ca eu să-mi dau seama că ești pregătit."
3. Practică ghidată: (Arăt exemple și non-exemple. Elevii corectează comportamentul greșit. Dau feedback pozitiv specific)	<p>Profesorul le cere elevilor: "Întoarceți spatele și formați grupuri pentru a lucra. Când dau semnalul de atenție, faceți ceea ce am învățat."</p> <p>Elevii fac ceea ce au învățat. Apoi profesorul arată non-exemple și cere elevilor feedback corectiv.</p> <p>Profesorii oferă feedback pozitiv specific.</p>
4. Repet (Repet pașii rutinei)	<p>Profesorul repetă semnalul de atenție de mai multe ori pentru a fi înțeles clar.</p> <p>Repetiția se face atunci când stau în băncile lor personale, precum și când lucrează în echipă.</p>

Anexa 6. Program de predare

Calendarul de predare a abilităților sociale		
An școlar:		
Școală:		
Abilitate socială #1		
Clasa	Data	Profesor
de ex. A1		
de ex. B1		
de ex. C1		
de ex. D1		
Abilitate socială #2		
Clasă	Data	Profesor
Rutina #1		
Clasă	Data	Profesor
Abilitate socială #3		
Clasă	Data	Profesor



Co-funded by
the European Union

Finanțat de Uniunea Europeană. Punctele de vedere și opiniile exprimate aparțin, însă, exclusiv autorului (autorilor) și nu reflectă neapărat punctele de vedere și opiniile Uniunii Europene sau ale Agenției Executive Europene pentru Educație și Cultură (EACEA). Nici Uniunea Europeană și nici EACEA nu pot fi considerate răspunzătoare pentru acestea. Numărul proiectului: 101196057